

保育の質向上を目指す園内研修の変容 -助言者・保育者が語り合う関係としてのナラティブ実践の4年間の分析-

著者	内田 千春, 佐藤 喜代
著者別名	UCHIDA Chiharu, SATOH Kiyo
雑誌名	ライフデザイン学研究
巻	16
ページ	7-33
発行年	2021-03-31
URL	http://doi.org/10.34428/00012506

保育の質向上を目指す園内研修の変容

—助言者・保育者が語り合う関係としてのナラティブ実践の4年間の分析—

The Transformative Change of in-service professional trainings
to improve the practices in a kindergarten
—An Analysis on narrative practice for/over four years

内田 千春* 佐藤 喜代**

UCHIDA Chiharu, SATOH Kiyo

要旨

本研究は、A園における4年間の園内研修の変容過程を分析している。「ナラティブ実践」の側面から、実践の中での助言者と保育者の行為・関係の中でおきる問いかけと応答を通して、外部助言者の役割と研修が意味あるものとして成り立つ要素が見出せるという仮説を立て研究を行った。調査対象は私立幼稚園A園の担任保育者と園全体であり、2015年度から2018年度の4年間にわたる園内研修に焦点を当てた。方法はエスノグラフィックアプローチを用い、4年間の園内研修の内容や助言者と保育者のかかわりを記録した。分析では、研修やその前後の実践の内容のコード化により園内研修の概要を捉え、園内研修の型と研修助言者と保育者とのかかわりの変化を追った。その際、年度ごとに分析結果に対する研修助言者のナラティブとして主な活動内容例を捉え、能動的にかかわる研修助言者と外部研究者の異なる視点を重ねた解釈分析を行った。その結果、進展した点は、研修の定着が図れ、研修担当者や研修助言者の双方における肯定的な変化が見られた。不十分な点は、保育者の退職・採用による助言者との新たな関係構築が必要になり、研修文化の定着までには至らなかった。園内研修という実践ナラティブが共有されるプロセスや、園内研修を象徴する助言者が周辺的な立場におかれ研修文化が定着しない場合の要因を今後さらに分析していきたい。また、方法論として、園内研修をナラティブ実践として捉える質的研究の実証や分析の信頼性をさらに検証していく必要がある。

キーワード：園内研修 ナラティブ実践 変容 研修助言者 エスノグラフィックアプローチ

*東洋大学ライフデザイン学部生活支援学科 Toyo Univ. Faculty of Human Life Design

連絡先：〒351-8510 埼玉県朝霞市岡48-1

**ヒューマンアカデミー（非常勤講師）

1. 問題と目的

近年保育の質の議論が行われる中、保育者の資質能力の保育の質への影響、また保育者の資質能力の向上のための研修の重要性が指摘されている。中央教育審議会答申（2015年12月）では、持続的・長期的に研修を計画し、保育者以外の専門スタッフを活用しながら校内及び園内研修の充実を図ることの重要性を示している。文部科学省の「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」（2018-2020）は、都道府県教育委員会が取り組んだ質向上に向けた実践例の共有を図ると共に、2020年5月中間報告では、幼児教育の質向上の具体策として六つの柱を提案している。研修に関する2番目の柱である『幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上』において、効果的な研修を行う要素として、研修内容の体系的整理、研修プログラムの構築、キャリアステージの確保、マネジメント能力の向上などを掲げている。同時に幼児教育にかかわる教職員の世代交代の激しさから、現場経験による知見が蓄積されにくい状況にあることも示している。

この検討会に向けて報告された自治体の取組の中に徳島県教育委員会がある。「県保育・幼児教育アドバイザー」を養成・配置し、各施設・大学・研究機関・団体等の連携による指導内容の共有化や保育者の実践力の向上を図っている例が示されている（徳島県, 2020）。また、比較的成功している例として高知県教育センターがあり、幼保統一研修カリキュラムを持ち、中堅保育者の研修を通じて園内研修の支援事業を行ったり、管理職研修を通して幼児教育アドバイザーを養成したりするなどの取り組みを行っている（保育教諭養成課程研究会, 2019）。しかし、幼児教育アドバイザーの運用にあたって、乳幼児教育現場が指導主事制度に慣れていないことから、現場の観察指導を実施する難しさがあるという（高島, 2018）。自治体の幼児教育に対する質向上の取組は全国的に広まる傾向にあるものの、現場における幼児教育アドバイザーの理解や関わりには問題が残っている。

園内研修に関する研究は近年増加傾向にある。及川・小野崎・福崎・西村・坂本・楠（2016）は保育者と大学研究者が参加する研修を行った保育園を対象に研究を行い、実践ビデオ視聴や月案の振り返りによる研修の構造図などを提示し、2年間にわたる参加型園内研修の有効性を示している。鈴木・淀川・箕輪・椋田・森・野口・上田・中坪・門田・芦田・小田・秋田（2019）は、園の管理職と職員との園内研修における認識の差を焦点とし、研修を阻むものや円滑な園内研修のあり方を探っている。この研究の注目すべき点は、全国的な規模による質問紙調査を行い、管理職と職員それぞれの園内研修の工夫や配慮、課題、方向性の違いを明確に示している点である。那須・矢藤・野中・瀧川・平山・北野（2020）は、園長や研修担当者の情報をもとに、園内研修がスムーズに展開できるよう12の研修テーマを示し、園内研修の手引きを示している。このように、園内研修に関する取組は、違いや困難さはあるものの自治体や大学研究者たちによって効果的な方法や研修の意義などが示されている。

研修内容のガイドラインが関連諸団体から示されるようになり、「保育者としての資質向上研修俯瞰図」＜改訂版＞（全日本私立幼稚園幼児教育研究機構, 2020）や「保育士等キャリアアップ研修について」（厚生労働省, 2017, 2019）がある。こうしたガイドを基に、各園で研修の充実を図るためには、保育者個人の課題と共に園全体で研修のテーマや方向を決めて取り組むとよいとされ、第三者が研修のプロセスにかかわるサポートも必要であるといわれている（保育教諭養成課程研究会, 2019）。

園内研修は幼稚園・認定こども園・保育所等で働く保育者の変容を期待し実践の向上を意図して行

われる。無藤（2013）は実践者と研究者が協働する意義を述べ、実践研究の多様性に触れている。無藤（2013）の保育実践の再概念化と改善の試みは、語りの探求（Narrative Inquiry）に基づく実践研究の質的方法論の明確化を図っている。つまり、外部からの研修助言者が研修のプロセスにかかわるとき、研修助言者は保育者や子どもと互恵的な関係を築き、学問知見を背景に実践を行い、保育実践に関する問い掛けと応答を保育者とかわしていくのである。助言者も保育者もそこで起きていることの意味を捉え自分の解釈（interpretive analysis）を互いに提示していく往還的なプロセスだと考えられ、実践の中での行為・関係の中でおきる問いかけと応答を通して、実践者としてのナラティブが1つあるはいくつも生成されるプロセスそのものなのである。そして生成されたナラティブは、さらなる問いかけと応答を通して次のナラティブを生み出していくのである。言い換えれば、ナラティブ実践とは、かかわりから生み出されるナラティブを通じた実践であり、「研究者と実践者のサイクルとして形作られるもの」（無藤, 2008, p.15）と考えられる。

上記の立場から、4年間の園内研修過程で生成された助言者と保育者のそれぞれのナラティブを分析することが可能になると考え、本研究に取り組むことにした。はじめに、研修活動の実践者であった研究者を「能動的に関わる研究者」（内田, 2016；佐藤, 2010；Sato, 1986）として位置づけた。ただし、能動的ではあるがA園に所属するメンバーとは異なり、常に周辺性を持つ立場でもある。本研究の中ではこの役割を、研修助言者と呼ぶ。研修助言者は、教室の協働的实践を成功させようという意図をもち、実践者同士の関係を調整したりアドバイスしたりする行為を通して保育者集団に働きかける立ち位置（内田, 2016）をとろうとする。同時に、研修の場から出て外からデータをみる研究者は研修プロセスの中に含まれていると同時に、論文の中における対話を可能にする（無藤, 2013）存在と考えられる。

そこで本研究は、国公立幼稚園がない自治体の私立幼稚園A園での4年間にわたる園内研修を取り上げ、「研究者としての立ち位置（positioning）」のデータ解釈への影響を含めた分析を基に、園内研修文化の創生とそれを阻むもの、参加型園内研修から生まれてくるもの、研究者の立ち位置を追究することを目的とした。

2. 方法

2.1. 調査対象

調査園は国公立幼稚園がない自治体A市内の私立幼稚園A園であり、A園の年少児・年中児・年長児のクラス担任とフリー補助の保育者を対象とした。2015年度～2018年度のクラス担任数とフリー保育者の人数をTable 1に、実践に関わった4年間の担当学年とインタビュー対象者（黒枠）をTable 2に示した。

園内研修を研究対象にすることを園長と保育者に説明し同意を得た上で、研究を行った。特に、Table 2の黒枠で示す3名の研修担当保育者には、個別に研究の意図を説明し了解を得た。

2.2. 調査期間

2015年4月～2019年3月の4年間である。園内研修は不定期で行われ、研修プロセスの記録として、

Table 1. 調査対象A園の2015～2018年度の保育者数と退職・採用人数（人）

年度	年少	年中	年長	フリー	計	退職	採用
2015	4	4	4	8	20	5	0
2016	4	3	4	7	18	0	1
2017	4	4	3	7	18	4	1
2018	4	3	4	8	19	1	4

Table 2. 実践に関わった4年間の担当学年とインタビュー対象者（黒枠）

年度／保育者	t-1	t-2	t-3	t-4	t-5	t-6
2015 (経験年数)	年少 (2)	フリー (1)	フリー (1)	年中 (8)	年長 (3)	年長 (14)
2016	年少	年中	年中	年中	年長	年長
2017	年中	年長	年少	年少	年長	年長
2018	年長	退職	退職	年中	年長	年少 8月退職

研修に使用した題材・話し合い・研修担当学年の実践記録、研修参加者の振り返り記録をデータとして収集した。さらに、既に現場での実践者が記述していることや実践者が行うことを絡めながら研究者自らの記述を再検討する、再詳述法（無藤, 2019, 2005）により研修過程を記録した。

2.3. 調査内容

4年間の1) 園内研修概要を記録し、コード化（ギブス, 2017）を行いながら年度ごとに整理した。また2) 子ども・保育者・助言者のかかわりの内容をナラティブとして捉え、園内研修の形式と研究者の立ち位置（内田, 2016）を分析した。

研修の内容と参加者の捉えを把握するために3) 4年間の園内研修で取り上げられた主な話題と評価を年度ごとに記録した。1年目は、実践ビデオの観察評価活動を行い、実践①-⑥⑧を「五領域」の内容項目で研修参加者が三段階で評価した。各回の感想記述文の「五領域」との関連の有無を数値化し、保育の見方・捉え方の評価を試みた。2年目は実践に関する話し合いと保育の「語り合い」の記述を、子ども・保育者・助言者を研修に関わる実践の当事者と捉えて記録した。3年目は実践発表担当者の発表前後のねらいと、保育者の捉えた発表ビデオの観察評価を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から5段階評価を行った。4年目は、園外保育での年長児担任の実践記録の具体例を共有し、その後保育者らが共有した実際の記録の内容から保育の捉え方を具体的に評価した。

さらに、分析に保育者の視点を含めるために4) 3名の保育者（Table 2のt-1, t-4, t-5）へのインタビューを2018年度末に行った。

2.4. 分析方法

調査内容1) について、縦軸に年度ごとの回数、横軸に研修日のテーマとねらい、園内研修の内容（プログラム、発表担当、保育者の感想記述内容）、助言者の行為（観察・記録、印象的出来事・疑問点）の分類項目をコード化し年度ごとに整理した（付表1～4参照）。その上で、「能動的に関わる研

究者」としての研修助言者（筆者2）と、「周辺的な視点からかかわる外部研究者」である研修講師（筆者1）の異なる視点を重ねる「分析の信用性（credibility）」を高めた解釈分析を行った。分析は夏休みや年度末などの節目に行いその分析は園内研修の内容計画に反映される往還的なプロセスを経ている。前年度までの分析結果を次の年のデータに含めて捉え直し分析していくために、エスノグラフィックアプローチ（アングロシーノ, 2016；箕浦, 1999）を採用した。調査内容4）の保育者へのインタビュー結果は、それぞれの保育者の研修への参加のものがたり（ナラティブ）として捉え、それぞれの保育者が研修に対してどのような立ち位置をとっていたのかを分析した。

4年間の研修プロセスにおいて、研修助言者の課題として園内研修が自分事として定着しなかったことがあった。そこで、1）保育の質向上を阻む要因を探り、A園の園内研修が定着しなかった理由を探索的に分析する。そのために2）解釈的分析（フリック, 2011；無藤, 2019）を行い、研究者の立ち位置を分析に含め、3）研修内容の充実を図るための条件を4年間の研修プログラム変容から分析した。

3. 結果

3.1. 園内研修の概要

3.1.1. 1年目（2015年度）

2015年度の研修内容には、以下の助言者のねらいが含まれていた。

- 保育者の質低下を憂いた園長の問題意識。保育者の保育の視点改善を目指す。
- 幼稚園教育要領五領域の内容理解、活動内容のバランス理解をする。
- 子どもの成長発達と総合的な保育活動の意味について理解する。
- 保育の視点（見方・考え方・捉え方）の再認識をする。

そのために、研修助言者は、担任（t-1）が自分のクラスで助言者が行う実践に補助者・観察者としてかかわる中で保育について考える機会をつくろうとした。

1年目は計9回園内研修を実施した。助言者は年少児担任t-1クラスを研究対象として8回実践を行った。保育者は7回の実践ビデオ観察を行い、観察後に五領域の内容に関する評価と感想記述及び印象に残った内容のコメントを記述した。研修参加の欠席が目立ち、園内研修が定着していなかった。

3.1.2. 2年目（2016年度）

2016年度の研修内容には、以下の助言者のねらいが含まれていた。

- 園長の問題意識：保育参観のマナー化と、教育と保育者の質向上を目指す。
- 年中全体で取り組む合同保育（名称：にこにこタイム）の活動展開の取り組みを全保育者に投げかけ、保育の視点を検討していく。
- 年中の打合せ・計画を通して園内研修のレベルアップを図る。
- 合同保育①いろいろな遊び、合同保育②子どもが選ぶ遊び、合同保育③保育者が設定した遊びから、年長のスタートカリキュラムへのスムーズな移行をねらう。

2年目の園内研修は研究対象が年中に移った。特に年中児担任（t-2, 3, 4）との話し合いを中心に、

1年目の園内研修参加者の状況を踏まえ、園内研修は4回の実施だった。研修に向けてのプログラム工夫を図るために、合同保育における実践中心の話し合いを行った。保育者は園内研修に参加するものの時間通りの開始が難しかった。

3.1.3. 3年目 (2017年度)

2017年度の研修内容には、以下の助言者のねらいが含まれていた。

- 園長の意向（年長リーダーの意識変革を希望）を念頭に保育者とかかわる。学年間のバランスと情報共有を図る。
- 園内研修の継続的意味を理解する。
- 年長児主体の保育に発展させる機会を作る。
- 学年の目標と月のカリキュラムを作成する。

年長児が研修対象となり6回実施した。9月以降の話し合いは年長リーダー（t-6）の忙しいという理由で実施できなかった。二学期の保育参観では事前に話し合いをして、年長児の木の印象画を廊下に展示予定でいたが、t-6クラスのみで、他の2クラスはリーダーに持ち帰るように言われ展示されなかった。1月の園内研修はt-6リーダーの発表内容に焦点を当てたプログラムを考えた。3年目の研修は時間通りに開始し、保育者全員が参加するようになった。

3.1.4. 4年目 (2018年度)

2018年度の研修内容には、以下の助言者のねらいが含まれていた。

- 改訂幼稚園教育要領の保育者の理解度を知る。
- ドキュメンテーション記録の意味を知らせ、その具現化を図る。
- 子どもの活動内容を保護者に紹介していく。

4年目は園全体を研究対象として8回実施した。助言者はこれまでの学年とのかかわりを変え、A園の入園式・誕生会・室内環境・子どもの姿などのA園の日常保育の様子や、年少・年中・年長の合同保育を観察した。一学期末に年長から年少に移動したt-6リーダーが中途退職をし、年少児担任が一時不安定になった。保育者は他園の公開保育を参観し園内研修で報告したり、大学関係者による2歳児保護者の観察記録分析や子どもの姿の捉え方と保育日誌の記述方法等の講演を受けたりして、研修内容が学年対象から園全体の話題にと移行してきた。

3.2. 保育者の研修の参加状況から見る研修に対する意識

2015年度当初は園内研修の出席率はよくなく（Table 3, 付表1）、2016年度でも遅刻が目立っていた（付表2）。2017年度・2018年度になると研修への参加が日常的になってきている（付表3、4）。2015年度の印象的出来事として、園内研修開催を望む声が多かったと記されているように、助言者がA園とかかわる前までは、A園の園内研修は保育者間においては定着していなかった。Table 3で示す園内研④と⑥においては、年長児の4人の担任中3人が出席し、1人が欠席していた。年長児担任は小学校への連携もあり多忙であるものだが、ベテランリーダーである保育者t-6が11回のうち4回しか参加していないことによる園内研修への影響は大きかったと言える。不参加の理由として、年少

Table 3. A園の2015年度園内研修参加状況

学	園内研修 (実施日)	研修① 5/13	研修② 5/21	研修③ 6/18	研修④ 7/6	研修⑤ 8/24	研修⑥ 9/16	研修⑦ 10/28	研修⑧ 2/9	研修⑨ 3/18
年	保育実践 (実施日)		実践① 5/21	実践② 6/18	実践③ 7/6	実践④ 8/24	実践⑤ 9/15	実践⑦ 10/27	実践⑧ 2/9	
年	外部参加者	0名	1名	1名	0名	12名	0名	0名	0名	1名
年	保育者 A	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
少	保育者 B*	×	◎	◎	◎	◎	×	◎	◎	◎
児	保育者 C (t-1)	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	保育者 D	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
年	保育者 E	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
中	保育者 F	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
児	保育者 G	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	保育者 H (t-4)	◎	◎	◎	×	◎	◎	◎	◎	◎
年	保育者 I	◎	×	×	◎	◎	◎	×	◎	◎
長	保育者 J (t-5)	◎	×	×	◎	◎	◎	×	◎	◎
児	保育者 K	◎	×	×	◎	◎	◎	×	◎	◎
	保育者 L (t-6)	◎	×	×	×	×	◎	×	◎	◎
備考	* 保育者 B の × は支部研究委員会で欠席。 * 実践⑥は 10 月 19 日に実施									

児対象の実践ビデオ観察は年長児担任には関係ないから参加する必要はないと思っていたのかもしれないと助言者は想像していたが、他の年長児担任が参加しているときもあり説明がつかなかった。

3.3. 園内研修の形式と研究者の立ち位置

本研究にかかわる 2 名の研究者：研修助言者と外部研究者（第三者）の立ち位置と園内研修のかかわりの関係を Figure 1～4 で示した。

1 年目（2015年度）には、助言者は年少児の 4 人の担任に年間活動計画内容表を示し、1 クラスの実践対象について活動前の準備物や会場、活動の流れ等を説明した。4 クラスが活動内容を共有することを了解し合ったが、次の打合せから協力がしてもらえなくなり、t-1 のみの打ち合わせに変わった。夏休み中の活動においては、他の 1 クラスの参加協力があり、2 クラスで実施した。（Figure 1）

2 年目（2016年度）になると、助言者は年中児の 3 人の担任と話し合い、年中の課題が合同保育の内容であることを知った。年中担任（t-2, 3, 4）の子どものかかわり方や導き方などを観察し、「語り」の文字化を図り、子ども・保育者・助言者のナラティブ実践の試みや保育の視点を具体的に示した。（Figure 2）

3 年目（2017年度）には、助言者は年中児担任と同様な話し合いで研修内容のかかわりを期待していた。しかし、学年の空気が他学年と異なっていると感じた。園内研修の日程は保育者の都合の良い日を選んでしたが、研究対象が年長児になったら、担任との話し合いや研修日程がスムーズに決まらなくなってしまった。（Figure 3）

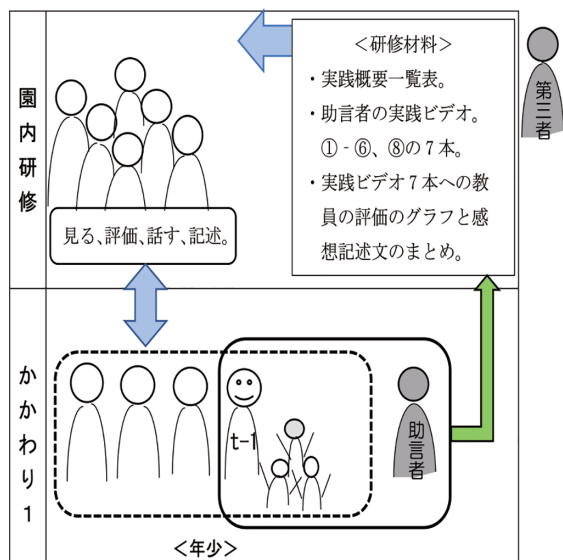


Figure 1. 2015年度園内研修の形式と研究者の立ち位置

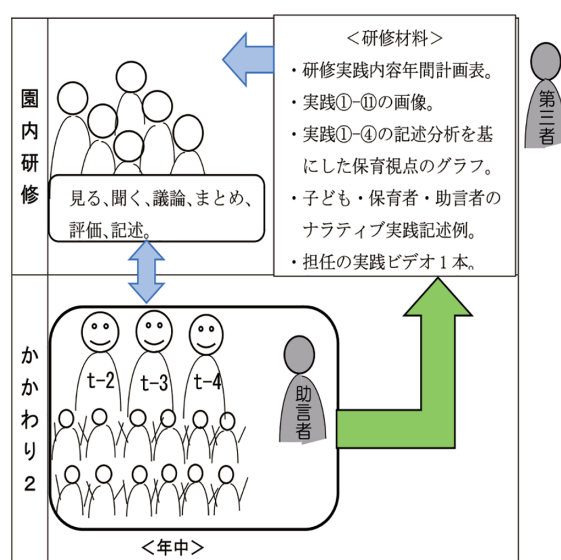


Figure 2. 2016年度園内研修の形式と研究者の立ち位置

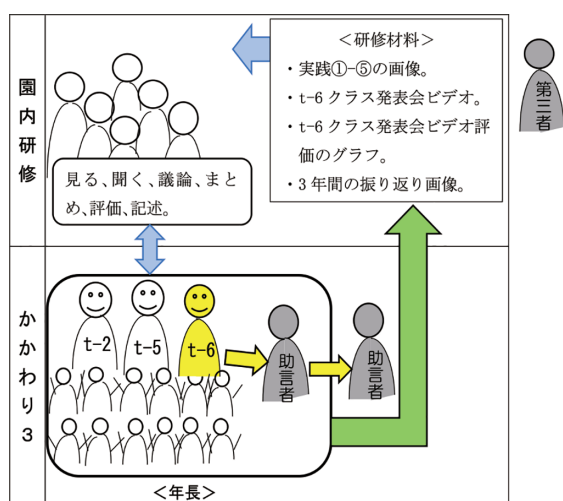


Figure 3. 2017年度園内研修の形式と研究者の立ち位置

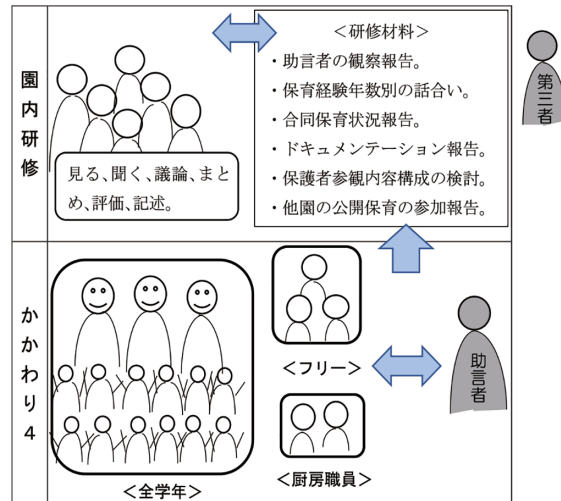


Figure 4. 2018年度園内研修の形式と研究者の立ち位置

4年目（2018年度）は、助言者は3年目の体験から、園全体を対象に観察をした。厨房で働く人やフリー保育者とのかかわりを持ち、様々な捉え方を研修で紹介した。また、年少に移動した元年長リーダー（t-6）が、3日間の夏季保育を欠席したために、助言者は保育サポートにまわった。さらにt-6が中途退職をしたために、二学期からは年少担任のサポートと合わせて、園全体のサポートを行った。（Figure 4）

3.4. 園内研修の主なトピックとその変化

3.4.1. 1年目（2015年度）：実践ビデオ観察と評価

保育者は約50分程度の実践ビデオを観察後、二種類の評価用紙に記入後、印象を報告し合った。園長の話のときやビデオ観察しているときに、居眠りをする保育者が数人いたと、助言者は記録してい

る。3月の最終研修の際、個人の7回分の実践評価結果と「五領域」に分類した感想文を研修資料として全員に配布した。

実践①から⑧は、助言者がこれまでにやったことがある活動を行っている。実践①は助言者が実際に体験したことを紙芝居にしたり、新聞紙でたまご製作をしたりするもので、年少・年中・年長児からも楽しまれていた。しかし、Figure 5に示されるように、実践①や実践⑥の「五領域」の評価の数値が極端に低かった。実践⑧に至ると子どもの経験に関する記述が多くなっていた。

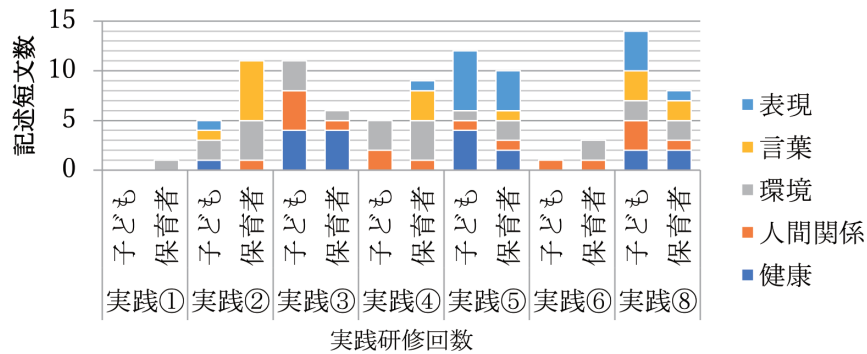


Figure 5. 「5領域」別にした感想記述（子どもと保育者）

3.4.2. 2年目（2016年度）：合同実践に関する語り合い

年中の合同保育はキッズランド（センター保育）という名称で行われた。助言者は語り合いのメモを子ども・保育者・助言者に分けた語りの記述を表にしたり、語りの内容から保育の視点になる項目を一覧表にしたりして、年中担任の活動内容に関する保育の意識を高めようと試みていた。ここでは打合せの記録メモから生まれた語りの例をTable 4-1と4-2に示した。これらの語りの記述を打合せの

Table 4-1. 記録メモからの語り例（合同保育②の反省会）


子どもの姿	子どもの感想
<p>(抜粋)</p> <p>⑦竹馬 竹馬に女の子が挑戦:男の子「大丈夫?」、女の子「頑張れる」、男の子「竹馬の足を押さえてあげる。女の子は1・2歩で落ちてしまう。2・3回繰返した後、他の遊びへ移動。2人がしっかり手をつなぎ、男の子「これやろう」とボーリングへ。でも、女の子が相手を無理やり引っ張り、他の遊びへ。</p> <p>⑨ボーリング 男の子の「ボーリングやりま〜す!」の声と、先生の「どうぞ!」の声が聞こえる。/先生がここから投げるのよと説明。相手の女の子が並べる。投げるとあたり、投げた子がピンのところに駆け寄り、急いで並べる。ルールをしっかり守っている。</p> <p>⑫秤 H君が1人でたまごを掴み、秤の中央の溝に乗せて、バンバンやっている。そのあとに、たまごをトレイに戻さず、テーブルの端に。H君はふらふらあちこち歩く。その間にたまごは下に押ししてしまった。一つ割れたのを見て、2つ目のたまごもH君がたまごを叩いて割ってしまった。(ビデオから判明)/mちゃんは相手のH君と遊ぶ。H君が「パブリカ持ってきて!」という、mちゃんがオクラを持って秤の上に乗せる。もう一つオクラを持ってきて秤の上に乗せる。H君は、針の動きを楽しんでいる。</p> <p>⑮絵本 タイトルの「ちいさなあしあと」を読み、ページをめくる。男の子:「雪が白いから、だから足あとが」と、隣の女の子に説明。「これははなかな?リスだ。今度は黄色だ。女の子:「ライオンじゃない」男が次に開いたらキツネだった。男の子:「あ、きつねだ」と、楽しそうに二人で話しながら、絵本のページをめくる。</p>	 <p>11時終了予定であったが、子どもの熱中した姿を見て、10分間延長する。 11:10 終了 11:20 (ドングリホールに集まる。t-2がまとめをし、子どもたちの発表を導く) ・「ぬりえ」にたまごや〜い!があった。 ・「ぼーりんぐ」は、全部倒せた。7個倒した。 ・「ビーズ」でネックレスを作った。 ・「2人組」は、せいちゃんと一緒に楽しかった。 (助言者が、子どもたちに困ったことを尋ねる。) ・友達がぶつかって来て転んでしまい、膝を赤くして泣いていた。(H君がぶつかってきたようだ)。</p>

Table 4-2. 記録メモからの語り例 (合同保育②の反省会)

反省会(平成 28 年 9 月 28 日)14:40～15:30 場所:談話室 参加者:担任 3 名、副園長、助言者 J																																											
保育者	助言者																																										
<p><パスポートの貼り出し></p>  <p>t-3: J に「これどうする?」と言われて考えつきました。</p> <p>(子どもの作品掲示のテープの貼り方が雑だという話になり)</p> <p>t-2: テープは実習生にもらったので</p> <p>t-3: たぶん、遊ぶことに夢中で、言いに来ることを忘れている子がいると思います。自分がかかわった子で、遊びを見ていたら、スタンプが押されていなくて、あそこで遊んだでしょうという、「あ、スタンプをもらわなかった」といって、遊んでいたところにスタンプを押してあげました。</p> <p>チューリップ組の 2 個だけの 2 人組は、どうしてもビーズを通したくて、紐の長さ全部に通したかったようです。J の言われた壁に寄りかかっていた子です。結局、相手の男の子は、ビーズ通しが終わるまで待っていて、2 個の遊びしかできませんでした。たくさん遊んだ子は、パスポートを見ると分かるんですが、ビーズはやっていないんですね。</p> <p>t-2: たくさんスタンプが押せた組は、最初から相談していたようです。スタートが遅かった組もあり、遊ぶ人の考えが影響していたと思います。</p> <p>t-4: メンバーのバランスが良かったと思います。</p> <p>t-4: 私が決めて、山本先生にお願いしておきました。うちのクラスは「生きる力」が備わっているようで、打たれ強いのかもかもしれません</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・始まりの時間確認ができていなかった。夏季保育は園バスがなかったので、9 時 45 分からのスタートが出来たが、9 月 5 日はバス登園の子がいたので、45 分は難しかった。事前確認が必要だった。 ・事前打ち合わせの不足で会場の調整をその場でしたことについての反省。 ・パスポートの輪ゴムやお迎え時の張り出しの考えはとても良かった。このひらめきは誰? ・そういうひらめきが大事。t-3 は時間を見通して環境設定をしている。t-2 はそういうことを見習うように。 ・輪ゴムが子どもの手首に食い込み、赤くなっていた。輪ゴムもいろいろな大きさがあり、そういう安全まで気を遣って欲しい。 ・実習生のせいにしてはいけない。実習生の責任は担任であるあなたの責任。 ・リーダー不在でもキッズランドが楽しくできたことは、凄いことだと思う。フリーの先生たちがあつという間に片づけて下さり、本当に助かった。 ・スタンプ押しの考えは良かった。クラスのパスポートを見て、遊びの数から考えられることを聞きたい。スタンプが少ない子は、普段の遊びはどうなのかしら? 積極的に遊んでいるのかな。 <p>(7 つ以上遊んだ子は、確かににビーズをしていない。他クラスでは、ビーズもやり 10 個遊んでいた 2 人組もあった。後日、遊びと数を調べ、次の遊び内容に反映させることに。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メンバーは誰が決めたの? ・パスポートのデータ(不確かでも子どもの動きを追うデータになる)を良く分析し、3 回目は 4 人組がいいか、5～6 人にするか、遊びの数をどうするか、場所もプール棟を使用できるので、運動会が終わったら内容等の事前打ち合わせを。 																																										
<p>後日作成された「パスポート」からわかる子どもの遊びの状況のデータ</p>  <table border="1"> <caption>遊びの数の平均値</caption> <thead> <tr> <th>クラス名</th> <th>平均値</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>さくら</td> <td>7.0</td> </tr> <tr> <td>タンポポ</td> <td>7.1</td> </tr> <tr> <td>チューリップ</td> <td>6.4</td> </tr> <tr> <td>全体平均</td> <td>6.8</td> </tr> </tbody> </table>	クラス名	平均値	さくら	7.0	タンポポ	7.1	チューリップ	6.4	全体平均	6.8	 <table border="1"> <caption>2人組が選んだ遊びの数の平均値 (%)</caption> <thead> <tr> <th>遊びの項目</th> <th>平均値 (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>おはじき</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>なみだ</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>ひし</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>ぼろ</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>おえかき</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>かき</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>たけうき</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>ほーるなげ</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>ほーりんく</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>たんけん</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>おと</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>はかり</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>つぎ</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>えん</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>ぬりえ</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	遊びの項目	平均値 (%)	おはじき	10	なみだ	5	ひし	5	ぼろ	10	おえかき	10	かき	5	たけうき	10	ほーるなげ	10	ほーりんく	10	たんけん	12	おと	10	はかり	5	つぎ	10	えん	5	ぬりえ	5
クラス名	平均値																																										
さくら	7.0																																										
タンポポ	7.1																																										
チューリップ	6.4																																										
全体平均	6.8																																										
遊びの項目	平均値 (%)																																										
おはじき	10																																										
なみだ	5																																										
ひし	5																																										
ぼろ	10																																										
おえかき	10																																										
かき	5																																										
たけうき	10																																										
ほーるなげ	10																																										
ほーりんく	10																																										
たんけん	12																																										
おと	10																																										
はかり	5																																										
つぎ	10																																										
えん	5																																										
ぬりえ	5																																										

際に示し、振り返りや反省に活用した。保育経験年数の浅い t-2 には、t-3 のかかわり方や言葉がけの例などを示し具体的なかかわりを示そうとしている。

また、t-4 が支援の必要な子への対応の仕方や声の大きさなどの記録メモをまとめ、合同保育後の反省会で見せ合い、自分たちの欠点を確認し合った。Table 5 は合同保育①-⑤の語りの部分を列記し、園内研修の資料としたものである。

Table 5. 合同保育①-⑤の語り例のまとめ（研修資料）

過程	教員	年中児	助言者
観察と 打合せ (4月)	年中合同の「にこにこタイム」の活動を検討したい。1・2・3 学期の保育参観の内容が課題。	入園式一週間後、全園児が10時まで室内遊びをしており、園庭遊びの姿が見られない。	午前・午後の自由遊びが放りっぱなし。一日の園生活に教育的意味があることを教師に自覚させたい。(園長)
実践① (5/20) 紙芝居	子どもの作ったたまごで、もっと自由に遊ばせたかった(t4)。	初めての合同保育で落ち着きがない。紙芝居：「たまごや〜い！」中、支援を要する子が助言者の膝に噛みつく。	支援を要する子への t4 先生の注意の声が大き。t4 先生がピアノ演奏中は、1 人は園児の前に立ってリードする。
実践② (5/23) 外遊び リズム ゲーム	大きな声を出さずに我慢した。そしたら子どもの姿を観察することができた。食事時間を意識(t4)。 子どもたちで力を合せながらたまご作り(ボール)をしていた。楽しかったと言っていた。(t2/3/4)	にこにこタイムの定義：「みんなでいろんなことをやる、楽しいこと、面白いこと、仲良く遊ぶ日」を確認。 リレー中：「あ、たまごにヒビが、ひよこが生まれちゃう。ひよこが出て来ちゃう。」	t4 先生の声が静かになった。自由を優先したたまごレースは折り紙とゆでたまごの2回のみで時間短縮。ゆでたまごレースは真剣だった。折り紙たまごを自由に投げて、子ども・担任・助言者も夢中になって遊んだ。公園の下見、時間配分や環境を調べる。
実践③ (6/6) 公園へ 感じた ことを 発表	歩き方が下手だった。「感じる」との引き出し方が難しかった。子どもたちで遊びのルールを考えていた。大きな声を出さなくても指示が通るようになった。子どもが活動の意味を理解し、期待が持てるようになったからだと思う(t4)。今日の遊びを子どもと振り返ることが多い。	手紙：「本当のたまごってどうやってできるんだろう！ね！」 ○発見したこと： かぜ、たまご、あかいきのみ、みどりののはっぱ、はっぱがゆれた、おめんのようなのはっぱ、いけ、あじさい。 ○素敵だと思うこと： 鬼ごっこ、ジャンプごっこ、スーパーヒーローごっこ。	園外保育は指導案通りに展開させる。ホルのホワイトボードに木を描き、公園の雰囲気表現しておく。質問を「感じたこと」から「発見したこと」に変える。たまごはどうやってできるか、家の人に聞いておく約束をする。「本当のたまご」についての指導方法を考える。助言者のたまご・ひよこ・にわとりの飼育体験を振り返る。
④⑤に 向けて の対話 (6/27)	助言者：「ヒビが出来た。ひよこが生まれちゃう」と言った言葉はどうして生まれたのかしら？ t3 先生：たまごが落ちて、ヒビが入ったのを見て、「先生、ヒビが出来た。たまごは、どうなっちゃうの？」と、聞いてきたので、「ひよこが生まれるかもしれない」と答えたら、その子が心配して、「ひよこが生まれる、ひよこが出来たらどうしよう」と言っていた。(t3 先生の対応を褒める。)	t3 先生：S 先生はどうしてたまごを使おうとしたのですか？ 助言者：年少の「たまごや〜い！」で本物のたまごを見せなかったことを反省。年中では本物を見せたいと思っていた。ゆでたまごをリレーに使ったら、子どもは本物と思い込んで面白かった。	
実践④ (7/4) 午後： スライ ドショウ	スライドショーの「おぼえてる？」に反応している。(t4) いつも食べている物なので、興味深かったと思う。人間と鶏が同じのものを食べていることがどこまで(餌) わかったかわからないが、理解したのでは。(t3) スライドショーは分かり易かった。(t2)	本物のたまご覚えてる。 たまごのレースをした。 本物だから、割れないように運んだ。 それでも、たまごを割るときに、ひよこが出てきそうでドキドキする。にわとりからたまごができると言っていた。雄鶏はコケッコーと鳴く。雌鶏はコッコ、コッコと鳴く。	スライドショー：「おぼえてる？」のタイトルで、子どもの紙芝居・折り紙と本物のたまご、たまごレース・手紙の記憶を呼び出す。レースのときの行動の変化を聞く。鶏の成長期間、人が食べる物(餌)、黄身・白身・殻のついた卵が生まれる過程を説明。食用卵と孵化する卵の違い、食用卵を使い、ホットケーキを作るまでを話す。
実践⑤ (7/5) ホット ケーキ 作り ビー ズ 作り	子どもは楽しそうだった。食べる前に子どもに何をしてきたかを聞いた。自慢げに話していた。他の友達の役割を見ていて何をしたらかを教えていた。友達の手をしっかりと観察していた。「たまごや〜い！」とホットケーキ作りが結びついていない。(t4)	ふわふわしていた。バニラの匂いがした。甘くて美味しい。混ぜていたらバタバタしたけど、重くなってきた。牛乳をいれるとき、箱が重くて怖かった。今度は焼けているんじゃない。たまごを割ったら、本物の黄身と白身が出て来た。やっぱり、たまごを割るとき、ひよこが出て来そうでドキドキした。	活動のねらい：難しいことへの挑戦、力を合せる、自分たちで作ったものを味わうことを担任に示す。H クラスに入りホットケーキの味の感想を聞く。本物のたまごがホットケーキに変化する捉え方に期待。話さなくてもいい、話せるまで待ってあげよう。いつか、「たまごや〜い！」を読んで、ホットケーキのことを思い出してもらおう。

3.4.3. 3 年目（2017年度）：発表会評価「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

年長リーダーの意志で、助言者は保育者との話し合いができないまま 2 学期後半になった。助言者は、12月の発表会を観察しビデオ収録する機会があったので、研修の話題として取り上げることにした。3 クラスの中でも年長リーダーのクラスは、全体的にまとまりが見られたので、それを園内研修で観察をした。観察後の評価は次の園内研修で Figure 6 に示し、発表会から考えられる子どもの姿を話し合い、保育の内容が「子どもの10の姿」に反映していることを考える場を設けた。

このとき、発表会ビデオを観る前後の担任の「語り」は以下のものであった。



Figure 6. 年長の発表会のビデオ観察評価 (平均値)

- ・ねらい：アゲハの青虫をクラスで世話をし、その成長を劇で表現。
- ・環境構成：園の環境を生かし、木の絵などをバックにした。
- ・留意したところ：何を伝えたいかに時間をかけた。
- ・その結果：「子どものやりたいこと」を尊重したら、子どもが青虫やアゲハになる過程の観察をよくしていたことがわかり、演じるより伝えることを大切にした。
- ・振り返り：担任自身が一番わかっていなかった。ビデオを見て、子どもが楽しく喜んでやっているのがわかった。

研修後の保育者の感想記述文には以下のような記述があった。

- ・園生活がより良いものとなるよう、子どもたちが心を動かされる体験がたくさんできるよう子どもの声を大切に工夫していこうと思いました。「何を大切にしたいのか」「活動により、子どもの何が育つのか」教育的配慮の元取り組みたいと思います。子どもの主体性、意欲を育て、自ら育とうとする力を育てたい。
- ・普段の生活の中で、意味のある出来事はたくさんあるはずなので、日常として流していかないで、みんなで振り返り、そこから学ぶことをしっかり伝えていってあげたいです。話し合いの場をありがとうございました。
- ・観察記録を伝える劇で、子どもたちの主体性を感じた素晴らしい作品だった。子どもの声を拾い、経験から学びを広げていくのは難しいが大切なことだと園内研修の度に改めて気付かされる。素敵な保育をし、考え方も素晴らしい先輩方がいるこの環境をもっと大切にし、話を聞いたりアドバイスを頂いて自分の保育も少しでもレベルアップできるようにしたい。

3.4.4. 4年目（2018年度）：記録の充実と写真を活用したドキュメンテーション型記録への挑戦

年長が公園に行った時に子どもが感じたことをクラス担任が言葉で表したものを紙に書いたことにより、保育記録が深まるきっかけがあった。体験を絵画で表現したり（Figure 7）、前年度飼育できなかった青虫の成長過程を担当（t-5）が記録したりし始めた。子どもも体験したことの記録を、絵で表すようになった。担任（t-5）自身も細かい記録をノートに書き、他クラスの担任と共有していた。以下に、保育者の実践の変容を表す記録の一部である、公園で感じたこと、青虫の記録（Figure 8）、学年のドキュメンテーション型記録作り（Figure 9, 10）を示す。

子どもが感じた言葉

【はるをみつけたよ】 かぜがふいて はっぱがゆれて（がしゃがしゃ さーっ がさがさ）というおとしたよ。おはなのいいにおいがいた。ちょうちょが いた。

【きをさわったよ】 ざらざら するする でこぼこ さらさら つめたかった あったかいきがした ぎざぎざ がらがら ふわふわ ざらざらするまるいはっぱがあった どんぐりが まだおちていた はっぱがはーとだった つるつるしていた ちいさくてまるいみがあった さくらのみをみつけた さくらんぼににっていた むらさきときみどりのみもあった だんごむしがさんぽ

していた てんとうむしにあった たねをみつけた からだがきみどりいろのあおむしがいてつかまえた おたまじゃくしをつかまえた。

【きのおとをきいたよ】 さらさら どくどく がたがた
じゃきじゃき ごくごく。

【えだ】 ひとつのえだからほそいたくさんのえだのはえていた。うえにむかってはえていた。さきっぽやよこにはっぱがはえていた。ちゃいろ。だんだんほそくなっていた。

【はっぱ】 まるくてぎざぎざ はそながくてつるつる ほそながくてぎざぎざ きみどり みどり

【み】 まるくてくろいみ あかいみ まるくてみどりのみ きみどりのみ

【みき】 ざらざら たてしまもよう つるつる あかいつぶつぶもよう がたがた したのほうかふとい うえのほうかほそい。



Figure 7. 子どもが描いた絵

青虫の記録 (t-5の観察)

<はじめまして>

きのうから えんに すむことに になりました 「あおむし」です。えんに きた りゆうは、いつも「あおむし」があらわれる えんの きに いないので、けいこせんせいが ごきんじょの おうちの ぴんぽーんを ならして、ゆずの きに いた わたしを つれてきて くれました。

じつは きのうまでは 「くろむし」でした。けさ、だっぴをして 「あおむし」に になりました。だっぴした かわは おいしく いただきました。(5月16日)

<うんちさわぎ>

「あおむし」のお家を見て、S先生は「わあー、うんちが一杯！」と叫んだ。「あおむしのうんちは臭くないんだよ。だって葉っぱしか食べないから」と、傍にいた男の子が教えてくれました。

K先生のお話では、園に来た時、「あおむし」が沢山うんちをしているのをみんなは見て、「くさい！くさい！うんちはくさい！」と騒いだそうです。K先生は、「くさくないよ、匂いをかいでごらん」と、みんなに匂いを嗅ぐように進めました。「くさくな〜い！」「いいにお〜い！」「みかんのようなおいがする！」と言いました。みんなは「あおむし」のうんちから、「あおむし」の食べ物の匂いを発見したんだって。(5月17日)

<りんちゃんとプリンちゃん>

あおむしのお名前は、前回の画像のお顔がりんちゃん、小さいのがプリンちゃん。りんちゃんは月曜日の朝に固まりさなぎになったようです。うんちは毎日大きさが変わり、最初は砂粒のように小さかったのに、最後はビービー弾のような大きなうんちでした。さなぎになる前に体の水分を全部抜き取るように、水っぽいウンチをして、土日はうんちまみれになっていたようです。あんなに水分を出してしまって、さなぎの中でどうやっていきているんだろう。蝶々になるとき、ちょっとしっとりして出てくるのに。(K先生のことば 5月21日)

もう一匹も角のようなものが生え、今日、固まりました。10日くらいで蝶になると思います。蝶になったら、離し、近くの木の子葉にたまごを産みつけてくれるといいなあ。子どもたちはさなぎになっても、

今日も動かないと記録をつけているんです。(5月22日)

<ぬぎぬぎしてるよ>

K先生は2つのさなぎが羽化している状態をみんなに知らせました。子どもたちが観察できる丁度良い時間に、神秘的な「ぬぎぬぎ」を見つめることが出来たようです。子どもたちが感動的な言葉をいろいろ表現してくれたんですと、受話器の向こうで興奮して教えてくれました。K先生はそのチャンスを動画記録にしたというので、その動画をみんなに見せてあげようと提案し、来週ホールに集合することになりました。(5月30・31日)

<旅立ちの動画を観る>

年長は降園前の時間を使い、ホールに集合。おあむし、さなぎ、羽化から蝶になって飛び立つまでの話を、K先生が説明。



Figure 8. あおむしものがたり
(年長児)



Figure 9. 一学期の様子
(年中児)



Figure 10. いろいろな遊び
(年少児)

年長児担任は子どもたちの園の活動を保護者に見てもらう予定で、保育参観前日に写真を活用したドキュメンテーション型記録 (Figure 8) を作成した。この活動に連鎖するように年中児担任たちが話し合い、自分たちでできるものとクラスごとに作成した (Figure 9)。しかし、年少児担任は、t-6の反対もあり、保育参観の初日は作成せず、二日目に作成した (Figure 10)。

その後の研修では、2016 (平成28) 年3月30日の第六回教育課程部会・幼児教育部会の資料4・5を参考にして、園外保育やホールでリズム遊びをしたときなどの活動を振り返った。助言者は、資質・能力を分析し (Figure 11)、五領域の関係を文章化して (Figure 12) 研修で提示することを計画し、年長児担任と活動内容のねらいや保育の視点の話し合いを行い何度かフォームに書き込んでいった。しかし、その過程で「3つの資質・能力」や幼稚園教育要領の「五領域」のねらいなどが十分に理解されていないと助言者は感じていた。

以上、4年間の園内研修の概要、園内研修の形式、園内研修の主な話題を示してきた。2015年度は助言者主導の実践指導とビデオ観察の評価を行い、2016年度は学年担任の話し合いを重視した語り合いを示し、2017年度は助言者と研修担当学年とのかかわりができず発表会ビデオを研修でとり上げた。2018年度は、園全体へのかかわりを行い、記録とドキュメンテーション型記録の作成等に取り組んだ。この4年間の園内研修の内容に変化や深まりがあったことは上記結果に表れている。

一方で、A園に園内研修が定着したと言える状況は生まれなかった。その要因は何だったのか、また研修内容の充実を図るために必要なことは何かなどを、本結果から考察していく。

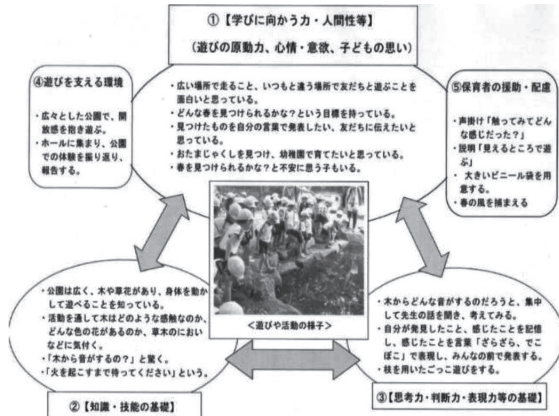


Figure 11. フォーム1：資質能力の分析
(園外保育)

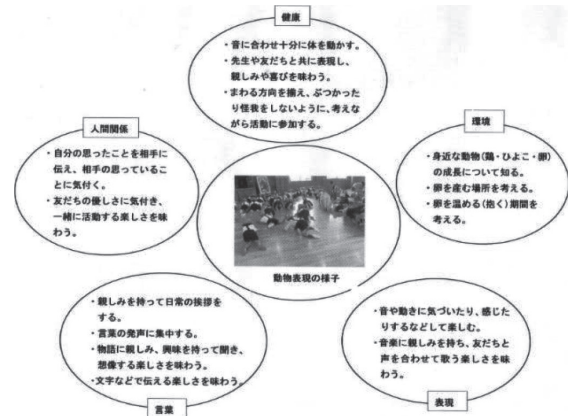


Figure 12. フォーム2：五領域
(ホールでの表現遊び)

4. 考察

4.1. 園内研修の構造と内容の変化、及び生成されたナラティブ

2018年3月22日の3年間の園内研修過程の振り返りでは、発表会ビデオ観察の評価グラフ (Figure 6) から、自分たちの保育の視点を考えたり、さらに外部研究者の講演による三法令の改訂の説明から、初任・新人・ミドルキャリアについて解説を聞いたり、研修後の振り返り記述では、意識が変わったという記述文もあり、園内研修から新しい情報が得られるという期待感が生まれてきている。

年長児担任を10年間してきた保育者t-6が年少児担任に異動となり、園における大きな変化もみられる。外部研究者の幼稚園・認定こども園・保育園における質向上の説明や資料を目の当たりにして、経験年数豊富なt-6の意識の変化は感想記述文でも明らかである。こうした保育者自身の意識変化の積み重ねが、園内研修の定着に繋がり園の質向上に変容していくものと思われる。保育者の人員配置を戦略的に行う園長のリーダーシップによる変化ともいえる。

4.1.1. 1年目 (2015年度)

この年の研修は、全体研修への参加率が低く、研修に義務的な意識を持つ保育者がいると助言者は考えていた。子どもとかかわり研修のための実践を行う助言者を、担当学年保育者が横から観察している (Figure 1) ように、研修は進んでいた。保育者の一人は、そのころのことを「助言者の言っていることが正しいことはわかるが、だからそれが自分の保育とどう結びつくのかがわからなかった」と振り返っている (2018年3月インタビュー)。

助言者は、8回の自分の実践を見せることで担当保育者に変化が出ると考えている。一方担任は保育のスキルを高めるヒントを期待しながら参加し、技術的な面に注意が向いていた。また、「すごい保育を見せてもらって吸収する」という研修のイメージを持っていた (2018年3月インタビュー) 点だが、助言者・研修講師の意識とずれが生じている。ただ、研修時やそれ以外の機会に、周囲の保育者が参加している子どもの発見や喜びについて担任に伝えたことから、担任も異なる視点を共有するという実践について語り合う研修の意義は認められていたことがうかがえる。さらに2015年度の保育者評価の集計グラフ (Figure 5) や記述文の配布により、自身の1年間の園内研修の捉え方の変化を見

たり、読んだりして、他の保育者たちも1年間の園内研修を振り返ることができ、研修の意味が考えられるようになってきたと助言者は分析していた。外部講師による実践を提示するなど、刺激になる実践を見れば保育者の理解が進むという期待に反して、変化は小さかった。

4.1.2. 2年目 (2016年度)

この年は幼稚園教育要領の改訂と同時に保育の無償化と質保証が議論された時期と重なり、研修の内容に反映した。2016年度の研修の特徴は、研修として担任が行う学年全体の活動、合同保育における実践が選択されたことである。担当になったt-4の合同保育をどうしていくか相談したいという願いと、研修助言者の保育者同士の語り合う力を育てたいという願いとが重なり合い、研修が方向付けられていったとも考えられる。

定期的に実施された学年研修では、実践の記録 (Table 4-1, 4-2) を助言者が作成し、自分の視点を添えて学年会議で伝え、次の合同保育の計画立案の資料にした。3回目までの全体研修と組み合わせながら行われた学年研修6回目までの実践記録を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10の視点から実践を評価し、担任と議論する機会を持っている。これによって幼稚園教育要領の改訂の内容を伝える機会をつくり、保育者の理解を評価しようとした。また全体研修ごとに、参加者の感想記述が提出されている。

年度末には、自分たちの視点を考える材料として、全体研修の保育者の感想記述に表れてきた保育の捉え方の傾向を共有したり、実践①-⑤までの保育者・子ども・助言者との「語り」の内容例を示したり (Table 5)、共有可能なナラティブの生成を試み、研修を行う集団としての「ナラティブ実践」が成立している。助言者が分析の視点として立てた項目によって感想記述を分析し、それぞれの項目の個人内の出現傾向をまとめ、さらに学年ごとの平均値をグラフ (%) にまとめて園内研修で提示している。分析結果からは、学年集団としての一定の方向性も見られている。

このグラフは研修に活用しており、自分たちの保育の視点を分析したグラフを見ながら感想を述べ合い、保育、子どもについての学年ごとの共同理解をさらに、深めてもらおうというのが研修上の意図なのである。2年目を終えるころ、合同保育を計画する上で学年会議を行うようになった結果、うまくいかなかった経験を大切にする傾向も見られるようになったと、助言者は記録している。また、Figure 2で示したように、保育実践の主体が研修助言者から学年担任へ徐々に移っていったと助言者は感じていた。

4.1.3. 3年目 (2017年度)

中堅保育者t-6のミドルリーダーとしての成長、t-2, t-5との学年でのカリキュラム共有が目指されていたが、Figure 3で示すように学年担任間や助言者との情報共有を行うことが困難になっている。前年度のように実践のビデオを撮影して全体研修に活用することも難しい状態である。なぜそうなったのか、助言者は話合いのビデオを文字化し問題要因の分析を行い、その結果を園内研修で報告したが、担任間のダイナミクスに変化は見られていない。結局、そのために撮影されたのではない発表会のビデオを用いて研修を行っている。

経験があるはずのt-6は、若いt-2やt-5を支える立場であるという意識が薄く、これまでの園の文

化や保育者どうしの関係性が変化することへの抵抗感があったと推測され、t-6は助言者を子どもとかかわる保育の場から排除するような社会的な構図をつくり出している。ベテランの保育者には若手も園長も意見を言いにくい文化が、A園に築かれてきていたのだろう。

4.1.4. 4年目（2018年度）

Table 1で示したように、2018年度は保育者4人が入れ替わり、1名が年度途中退職した。研修では、引き続き学年ごとの合同保育や行事の検討、保育記録の位置づけとフォーマットの検討などのテーマの全体研修が8回行われた。意見交換をしながら取り組む研修に保育者が慣れてきたのか、各研修の振り返りで表現に変化があり、研修プロセスに肯定的な記述が得られている。

様々な学年で行われている保育のビデオ撮影を行い、そのビデオに基づいて保育を話し合う研修を行ったところ、少し園内研修への姿勢が変化し始めていたと助言者は理解している。保育者の振り返りでは「自分が撮られるのは嫌だけれども見ると勉強になる」「新人の時フリーとしていろんな部屋に入っているけど何にも吸収していなかったのだから今こうして見られるのはいい」などの意見が述べられている。

助言者は園内研修の活性化のために変化あるかわりを行っていた（Figure 4）。各クラスの保育を観察した記録を研修材料としたり、保育経験年数別の話し合いの時間を設けたり、担任や学年で作成したドキュメンテーション型記録を発表する機会を設けるなどしていた。学年ごとに差はあるものの、話し合いながら指導計画を立てようとしている様子がうかがえた。新たに地域で公開保育を行う取り組みがあったり、他園の公開保育に出かける機会が生まれたりしたため、助言者はその経験に価値を持たせ、全体研修の内容に組み込もうとした。

4.2. 助言者と研修担当保育者は「ナラティブ実践」としての研修にどう参加していたのか

保育者一人一人のあり方・保育観が紡ぎだす日々の保育、保育者に与えられた環境に応じて生活や遊びを展開する子どもたちのあり方の中にクラス及びA園のナラティブが紡がれている。研修助言者や外部の研修講師はそのナラティブに変容をおこそうとしたが、それを阻む要素があった。4年間を通して参加した3名の保育者に2018年度末にインタビューした結果や助言者の振り返りから、「ナラティブ実践」としての研修を通したかわりの変化を考察する。

1つには、保育者たちが『研修』というものを自分ごととして捉えにくいことがあるという点である。インタビューに表れた『研修』の持つイメージが指示されて参加するものとして始まり、研修で取り上げられた保育実践に対しても心理的距離があった。新しいことを学びたい意欲は初めからあったものの、研修として行う活動をなぜしなければいけないのかという疑問が残っている。

2つ目は、園内研修で取り上げた個々の技術や知識がつながりにくい点である。その時々保育者は自分のクラスでやってみたいと考えたり、いいと思った言葉を振り返ったりしたが、違う場面へ一般化された例をあまり発見できなかった。その理由として、特別な補助者を得て普段と異なる状況で行われた助言者の実践を、普段の保育に結び付けて考えにくかったことがあげられる。実践の後の振り返りで、新しい遊びの環境で子どもたちが見せる姿についての議論を期待する助言者と、予測とは違う保育に何を読み取ればいいのかにも戸惑っていた保育者とで異なるナラティブが生成されていた

と考えられる。

助言者は、4年目に子ども主体の保育を意識し、観察記録やドキュメンテーション型記録作成 (Figure 8, 9, 10) などを保育者と一緒に行ったが、この年にも「カリキュラムとは何か、幼児期に育ってほしい姿や3つの資質能力 (Figure 11, 12) など、(中堅の保育者でも) わかっていなくて愕然とした」時があったという (2019年2月振り返り会議)。講義等で伝えたことが具体的な保育と結びつくには、保育者自身の気づきの機会が不足していたと考えられる。いわゆるアクティブ・ラーニングの手法に留まらない保育者の既有知識や保育観の枠組みを揺さぶる園内研修の条件について、検討が必要だろう。

3つ目は、A園の保育者が培ってきた園文化に権威的な上下関係が含まれていたことである。その風土は、お互いの保育に口を出さない、助け合いにくい文化を生んでいる。保育者の入れ替わりが多く、研修担当学年以外にとって他人事に感じられていた園内研修は、園文化の再構成を促すには至らなかったようである。

経験年数等による階層的な関係をもつ園文化は、保育者と助言者の関係により強い権威関係をつくり出し、その権威への反発が保育を語り合う関係を阻害したこともあったのだろう。研修助言者は質問したり議論したりするパートナーでもありうるのだが、そのように認識するのは難しかったようであった。助言者の研修への情熱と、園長の研修の意図、保育者の「こうしたい」気持ちが折り合わない状況は、t-6以外の保育者とも断続的に起きていたのである。保育者によって、「意見をすり合わせてやっていくのだけれど、どういう意図かわからないこともなぜこれをしているのかもわからなくなることがあった」り、「このままではだめといわれても、正直他のところは知らない」(2018年3月のインタビュー) から何がどうだめなのかがわからないといったという悩みを抱えながら研修に参加していた時期もあった。

4.3. 変容を生み出す「ナラティブ実践」の要素

それでは、助言者の「ナラティブ実践」はどのような時に保育者のナラティブと重なり合い、「研究者と実践者のサイクルとして形作られるもの」(無藤, 2008, p.15) として、互いの変容を引き起こすことができたのだろうか。初期の研修では、実践を見せてもらって学ぶのだと期待を持っていた保育者と、助言者の意図 (担任する子どもたちへの保育を一緒に計画し自分が実践しているところを見て何かに気がついて欲しい) とがかみ合わなかった。

変化の兆しがあったのは2年目と4年目である。保育者がどういう保育にしていきたいのかを聞き取り、話し合いながら指導計画から一緒に作成していくようになると (2年目)、1年目と同じようなセンター保育による学年合同保育を重ねる中で、少しずつ保育者の構えが変化し、子どもの姿を元に次の活動を考えていく姿勢が深まったと助言者は捉えていた。しかし、インタビューでの「助言者が何を意図しているのかをなかなか理解できず」という言葉等から、担任らは助言者の意図を読みとって助言者がいかに満足するかを考えて行動していた場合もあったようである。助言者が変化を感じていた時期と、実際に保育者が変化した時期は一致していなかった。つまり、ナラティブ実践が共有されにくい状況が継続していたと考えられる。

一方で、助言者の振り返りには、4年目になり保育者間の意見交換が以前よりも率直に表現される

ようになったことや、新たな発見があったことが含まれている。次第に助言者と保育者が休憩時間などフォーマルな研修外で話す機会があるようになり、助言者がA園の保育者のナラティブを理解しやすくなっただけでなく、保育者が助言者を理解するきっかけになったようである。助言者側の立ち位置の変化があった時期でもある。

また、全体研修の中で学年ごとや経験年数ごとに保育について話す機会を重ねていく中で、学年の壁がとれていき風通しがよくなったと振り返る保育者もいた（インタビュー及び研修記録より）。変容を生み出す「ナラティブ実践」は、フォーマルな場とインフォーマルな場のかかわり・話し合いの積み重ねだったと考えられる。特にインフォーマルな関わりは、エスノグラフィーの参与観察に類似していたとも言えるだろう。このプロセスによって、助言者が保育者らをより理解することで共有のナラティブが生成され始めたのである。それでは、話し合いの積み重ねがなければ研修はナラティブ実践にはなり得ないのだろうか。この点については、2つの面から考えておきたい。

第1に、園内研修は本来その園のものであるという点である。この園では、外部助言者が継続的に関わる研修を行っているが、多くの場合はこの立場を主任・園長といった管理職やミドルリーダーの保育者が担いながら、外部の研修講師による研修や地域研修とを組み合わせながら研修を計画・実施する（保育教諭養成課程研究会、2019）。したがって、本来の園内研修の場は、その園の保育者が自分たちの保育に関する語りを紡ぎ合うナラティブ実践の場である。

第2に、学び手としての保育者のイメージに関する点である。保育者は知識技術を主体的に獲得しながら実践を行い成長する存在である。A園では、ナラティブ実践の主体は保育者と助言者両方であったが、他のパターンもありうる。外部助言者は、学び手である保育者が語り合う場を様々な方法（那須等 2020）を使って提供し、その場を持続させる方法を共に考えるが、園のナラティブへの参加は一時的であることの方が多いだろう。外部の実践を持ち込む助言者は、能動的に研修プロセスに関与しながらも、あくまでも外部者であり周辺的な存在である。その周辺性を生かしたナラティブ実践もありうるはずである。

助言者の参与の度合いは様々であってもよい。A園の場合は、1つめの側面で課題があり、結果的に助言者がこの園の研修に長期的に関わることになり、助言者と保育者の語り合いの積み重ねのサイクルを持つナラティブ実践となったと言えるだろう。

5. まとめ

4年間の園内研修過程で生成された「研究者と実践者のかかわりのサイクルとして形作られるもの」を「ナラティブ実践」として捉え、分析した結果、園内研修が保育内容や具体的な実践の変化をもたらし、意味のある園内研修となった。本研究のまとめを以下に示す。

- ①A園における園内研修の定着には、長年の自分の保育を重視する保育者と時代変化に遅れまいとする保育者の葛藤が生じ、研修の意味を個人が理解するのに時間を要した。担当学年の異動があったり、外から持ち込まれる新たな知見に繰り返し触れたりする中で、保育者自身の研修に対する見方・捉え方にも変化が生まれ、園内研修が一定の方向に進むようになってきた。

- ② 4年間の園内研修の構造と内容は、助言者の実践を主にした内容から、保育者を主にした活動内容、園全体の情報提供などに変化した。その過程で生成されたナラティブは、学年ごとに深まりや方向に違いがあった。話し合いながら指導計画を立てようとしていたり、他園の公開保育に出かける機会が生まれたりする中で、助言者は保育者たちの話合いの報告を研修内容に組み込んでいた。
- ③ 「ナラティブ実践」として研修過程を見た時、助言者と研修担当保育者のかかわりにも変化が生じていた。助言者が示す実践ではなく、話し合いから生まれた保育者自身の実践による研修への変化は、自分たち自身のナラティブとして園内研修を捉えられるようになった表れでもある。
- ④ 4年間の園内研修の変容過程は、保育者・子ども・助言者とのナラティブを生成し、「ナラティブ実践」を生み出していた。それは決してフォーマルな話し合いではなく、ときには助言者が子どもと遊んだり、休憩時間に保育者と話をしたりして、研究者としての立ち位置を保ちながら、保育に入り込むことを通して成り立っていたのである。つまり、「ナラティブ実践」は、研究者のエスノグラフィーの参与観察を通して成立していたとも考えられる。

A園は、2019年度から幼保連携型認定こども園に移行した。今後の課題は、A園が園内研修を通して園の質向上を目指したナラティブ実践を紡ぎあげていけるか、それを支える研修助言の在り方の検討である。そのプロセスにおいて、研究方法として、「ナラティブ実践」の視点からの質的研究の実証と解釈分析の信用性を検証していく必要がある。

付記：本研究は、乳幼児教育学会第26回大会と第28回大会で行った2015～2017年度のデータに基づいて行った研究発表に、加筆修正を加えたものである。エスノグラフィックアプローチの立場から、2018年度のデータ分析を反映させました。研究に御協力いただいたA園の先生方に心から感謝を申し上げます。

引用文献

- アングロシーノ, M (柴山真琴訳) (2016) 「SAGE 質的研究キット 3 質的研究のためのエスノグラフィーと観察」新曜社 1-23. (Angrosino, M. 2007, Doing Ethnographic and Observational research SAGE Qualitative research Kit 3)
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申) 教員研修に関する改革の具体的な方向性」 20-28. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2020年10月15日参照)
- フリック, U. (小田博志監訳) (2011) 「新版 質的研究入門 <人間の科学>のための方法論」 春秋社, 420-434. (Flick, Uwe. Qualitative Sozialforschung, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg (1995/2002/2007))
- ギブス, G.R. ウヴェ フリック (監修) (砂山史子・一柳智紀・一柳梢訳) (2017) 「SAGE 質的研究キット 6 質的データ分析」 新曜社 63-90. (Gibbs, G. R. Analyzing Qualitative Data, 2008, SAGE Qualitative Research Kit 6)
- 保育教諭養成課程研究会 (2019) 「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドV『質の高い教育・保育を実現する園長・幼児教育アドバイザーの研修の在り方を求めて』」 http://youseikatei.com/pdf/20190408_1.pdf (2020年3月31日参照)
- 厚生労働省 (2019) 「保育士等キャリアアップ研修の実施について 平成29年4月、令和元年6月改訂」 <https://www.mhlw.go.jp/content/000525827.pdf> (2020年12月1日参照)

- 箕浦康子（1999）「フィールドワークと解釈的アプローチ」 箕浦康子（編著）フィールドワークのギフト実際 マイクロ・エスノグラフィー入門 ミネルヴァ書房，2-20.
- 文部科学省（2020）「幼児教育の質の向上について（中間報告） 幼児教育担う人材の確保・資質及び専門性の向上」 12-14. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/shiryo/mext_00328.html（2020年12月1日参照）
- 無藤隆（2019）「解釈記述アプローチ」 サトウタツヤ・春日英明・神崎真実（編）質的研究法マッピング 特徴をつかみ，活用するために 新曜社，93-100.
- 無藤隆（2013）「実践現場における発達研究の役割：実践的研究者と研究的実践者を目指して」 発達心理学研究 24(4)，407-416.
- 無藤隆（2008）「質的心理学講座I 育ちと学びの生成」 無藤・麻生（編） 東京大学出版会 1-15.
- 無藤隆（2005）「質的研究の三つのジレンマ：「再詳述法」の提案による質的心理学の可能性」 質的心理学研究 4，58-64.
- 那須信樹・矢藤誠慈郎・野中千都・瀧川光治・平山隆浩・北野幸子（2020）「気がるに園内研修スタートアップ みんなが活きる研修テーマの選び方」 わかば社.
- 及川留美・小野崎佳代・福崎淳子・西村美穂・坂本晴代・楠敦子（2016）「現場と大学との共同による園内研修の試み」 東京未来大学紀要 Vol.9. 191-200.
- 佐藤喜代（2010）「「園づくりプロジェクト」によるカリキュラム開発の研究」 聖和大学論集—教育学系— 別冊：博士学位論文モノグラフ 11.
- Sato, Kiyo. (1986) Feeling and music breathing life into recorded music educational material and presenting them to children : Children Doing music. *ERIC* ED270213. (Paper presented at the Association for Childhood Education International Study Conference. Greensboro, NC, March 27-30.
- 鈴木正敏・淀川裕美・箕輪潤子・椋田義之・森暢子・野口隆子・上田敏丈・中坪史典・門田理世・芦田宏・小田豊・秋田喜代美（2019）「園内研修の課題と工夫，方向性に関する研究-管理職と職員の回答からの検討-」 兵庫教育大学研究紀要 55. 133-140.
- 高島裕美（2018）「幼児教育の推進体制構築事業」の展開に関する一考察—北海道における「幼児教育アドバイザー」事業に焦点を当てて— 拓殖大学論集. 人文・自然・人間科学研究, 40. 147-170.
- 徳島県教育委員会（2020）「徳島県幼児教育振興アクションプランIII 基本方針2 保育者の資質・能力及び専門性の向上」 10-11. 徳島県.
- 内田千春（2016）「研究を通して幼児教育に関わる自分の立ち位置を見つめる—学ぶ立場からアドバイザーへ—」 異文化間教育 46. 49-64.
- 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構（2020）「保育者としての資質向上研修俯瞰図＜改訂版＞」 <https://youchien.com/research/training/>（2020年10月1日参照）

付表1：2015年度園内研修（研究対象：年少）

回数	(園内研修日) テーマとねらい	園内研修の内容			助言者の行為	
		プログラム	発表担当	教員の感想記述内容	観察・記録・他	印象的出来事・疑問点
1	(5/13/2015) ☆今日の素敵な出会い ・自然から ・子どもから ・他者から ・自分から ・講師から	1. 園長挨拶・研修の説明 2. 助言者の自己紹介 3. 模擬実践：風遊び、音遊び、文字遊び 4. 模擬実践評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたえ」の内容項目から5段階別に評価。 4. 「今日の感じて良かったこと」の発表 5. 感想記述(アンケート用紙配布)	司会：園長 実践：助言者 発表：参加者	1) 自然から・・風が心地よい。朝日がきれい。カーテンの光がまぶしかった。 2) 子どもから・・自らトイレに行け褒めた時の笑顔が素敵。自主的に子どもが行動できたこと。 3) 他者から・・保護者が園のことを子どもが話してくれ、嬉しかったと報告。 4) 自分から・・お弁当作りをさばろうと思ったけど、作れた。 5) 講師から・・自然のもの、身近なものを使得行う保育の大切さを改めて感じた。	感想記述の整理、記録写真	・園長、副園長が園内研修参加人数を気にしていた。 ・研究部委員を除いて学年全員参加。 ・教員が模擬実践を楽しんでいた。 ・園内研修開催を望む声が多かった。
2	(5/21/2015) ☆実践②：たまごやへい！ ・生き物への興味を深める ・にわたりの生態を知る ・生き物への愛情を育む	1. 模擬実践のグラフ説明。 2. 3歳児の「たまごやへい！」実践ビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたえ」の内容項目から5段階別に評価。 3. 学年別ディスカッションと発表 4. 感想記述	司会：園長 ビデオ操作：副園長 発表：学年別、フリー	園長・園環境の中から題材となるようなものを取り入れて欲しい。 ・実践後に担任が活動の振り返りを子どもにさせていた。(少) ・身近なものを保育の題材にした。生態変化を理解していないようだ。(中) ・製作後に再度、同じ紙芝居を読むことで、子どもの反応が変わった。(フリー) ・保育者は子どものアクションだけを見て、内面的なことまでは考えていない。3歳児が1時間きちんと活動できることが凄い。幼稚園の保育者は保育園より研修慣れているようだ。(大学教師)	実践①ビデオ記録、実践評価：五領域のねらいと料理と栄養素のたえのグラフ化、感想記述、ビデオ起こし。	・年少担任4人と打合せ、協力を確認するが翌週は不協力的になる。 ・年長担任4名が不参加。 ・年中担任の4人は30分遅れて参加。 ・大学教師1名参加。 ・ビデオ観察中に保育者が居眠りする。 ・教員同士のディスカッションができない。(慣れている)
3	(6/18/2015) ☆実践②：風と遊ぶう！ ・見えない風を肌で感じ良い気持ちってなにかを知る。 ・見えない風がどこにあるのか見つけ、なぜそこにあるかを考える。 ・風になり、体を思い切り動かし、風を創りだしてみる。	1. 実践ビデオ①の評価のグラフ説明 2. 3歳児の「風と遊ぶう！」の実践ビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたえ」の内容項目から5段階別に評価。 3. 個人別に感想記述。 4. 学年ごとの発表。	司会：園長 ビデオ操作 発表：学年別、フリー	・子どもの声を拾うことによって、その保育内容が発展していくことがビデオを見て分かった。(少) ・ねらいを持って子どもにどんな体験をしてみたいかを計画して保育をしていくことにとても意義があると感じた。(少) ・「風」という当たり前のものに注目することで、子どもの持っている感性を引き出し、特別なものに変えることができている。(中) ・いつも触れている風なのに、改めて感じて遊んでみると、子ども達と一緒に色々な発見ができた。(フリー)	実践②ビデオ記録、実践評価：五領域と料理と栄養素のたえのグラフ化、	・事前打合せ。 ・年長担任4名が不参加。 ・ビデオ観察中に居眠りをする保育者が数人いる。 ・教員のカリキュラム理解ができていないようだ。
4	(7/6/2015) ☆実践③：〇〇遊び ・風遊びの再現、風と動きの関係を感ずる。 ・たまごからボールに変身、遊び方の工夫をする。 ・たまご→ボール→花火への変身を楽しむ。	1. 実践ビデオ②の評価のグラフ説明。 2. 〇〇遊びの実践ビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたえ」の内容項目から5段階別に評価。 3. 個人別に感想記述。 4. 学年ごとの発表。	司会：園長 ビデオ操作 発表：学年別、フリー	・リレーを順番に行う、友達に渡す、落とさないようにするなど、ルールを守って活動ができたことに感動。(少) ・説明を途中まで聞き、後は自分のイメージで動き出せることが凄い。(中) ・ボールを持ったことで喜んで早く遊びたいという気持ちが先になってしまい、先生の話を聞かずに、自由に遊んでいた。(長) ・年少だから無理と決めつけず、まずやってみるのも新しい発見が。(フリー)	実践③ビデオ記録、実践評価：五領域のねらいと料理と栄養素のたえのグラフ化、ビデオ起こし。	・事前打合せ。 ・年長担任4人中3人が参加。 ・居眠りする教員が二人になってきた。 園長：「楽しい遊びが子どもの知性を育てる」資料配布。
5	(8/24/2015) ☆実践④：キッズランド ・いろいろな遊びの体験をする。 ・遊びを自分で選び遊び終わったら教材を元にもどす。 ・遊んだ証拠をシールで確認する。	1. 実践ビデオ③の評価のグラフ説明。 2. キッズランドの実践ビデオ観察。 ・静的活動・・おはじき、名前文字、ビーズ、パズル、ビニールの絵 ・動的活動・・風遊び、ゴム飛び、ボール投げ、ボーリング、平均台探検 3. キッズランドの実践ビデオ観察の評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたえ」の内容項目から5段階別に評価。 4. 個人別に感想記述。 5. 学年ごとの発表。	司会：園長 ビデオ操作 発表：学年別、フリー	・自分でやった活動を担任に伝えることが出来る子どもの力に驚いた。(少) ・普段の保育から現場の先生同士の信頼関係が重要だと感じた。(少) ・遊びを少なくして、子ども1人1人全部の遊びができるだけ長い時間ができるようにすれば良かった。(中) ・遊びを通して、字や数に触れたり、体を動かしたり、考える力が身につけていくような活動を年齢に合わせて自分も考えたい。(長) ・「環境作り」は大切だと改めて思った。ボールの半分右は「動く」、左半分は「静かなもの」になっていた。自分の保育を見直すと、部屋の真ん中で動きのある遊びをしていることがあった。(長)	事前準備、遊びの配置、ビデオ撮影場所確認、感想記述。 実践④のビデオ記録、実践評価：五領域のねらいと料理と栄養素のたえのグラフ化、ビデオの逐語録。ノートに気づいたことを記入する(乳幼児にできないことはない)。	・事前打合せ。 ・年中リーダーが不参加。 ・実践までの打合わせをクラス担任と他の担任で2回行う。 ・担任は活動内容を全て否定的に捉える。 ・攻撃的な話し方を助言者が注意する。 ・教員が忙しか、打ち合わせの時間がないという。 ・短大非常勤先の学生が手伝いに来る。
6	(9/15/2015) ☆実践⑤：音楽と運動あそび ・音を聞き、何かを感じ、言葉や体で表現してみる。 ・音楽と体を動かし	1. 実践ビデオ①～④中間報告の内容。 ・4回分のデータのまとめ ①教員・学生の比較 ②高い評価・低い評価の捉え方 ③実践ビデオ④の評価からの検証。 ・実践ビデオ④の話し合いで出された教員の意見と理由	司会：園長 発表：特別講師 ビデオ操作 発表：学年別、フリー	・型にはめるのではなく、きっかけを与え一緒に作り上げていくことで楽しさや感じることで、達成感が変化してくのだと気づいた。(少) ・普段の園生活でしないような動きを行い、子ども達も楽しそうにしている様子だった。(中)	実践①～④のデータ処理とグラフ化。 実践⑤ビデオ記録、実践評価：五領域のねらいと料理と	・特別講師と打合せ。 ・研究部委員を除いて学年全員参加。 ・感想記述の書き込みが多い。 ・大学ノートの記述者は、モデルクラスの担

内田：保育の質向上を目指す園内研修の変容

	<p>何かになりきる。</p> <p>・動きの挑戦をしてみる。</p> <p>☆実践指導：A 先生（元オリンピック選手）</p>	<p>・園内研修における取組と姿勢</p> <p>・実践ビデオ④実践評価結果の説明</p> <p>・保育実践④から学んで欲しい視点</p> <p>2. 音楽と運動あそび実践ビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたとえ」の内容項目から5段階別に評価。</p> <p>3. 個人別に感想記述。</p> <p>4. 学年ごとの発表。</p>		<p>・最初に弾いていたピアノ2曲に静かに耳を傾ける姿が3歳児だと思えないくらい上手に聴けていて感心した。（長）</p> <p>・「行っている」という点に関して、「できない」、「無理」という考えの固定概念を持つのではなく、新たな力や可能性を発見する素材の準備を行っていきたい。（長）</p>	<p>栄養素のたとえのグラフ化、</p>	<p>任とフリー1名のみ。</p> <p>・料理と栄養素」の評価が良くなっていた。</p> <p>・担任とフリーの捉え方に違いが見られる。</p> <p>・年長担任4人中3人が参加。</p>
7	<p>(12/19/2015)</p> <p>☆実践⑥：とんとんとん何の音？</p> <p>・物と音の違いを感じる。</p> <p>・感じた音を言葉で表現してみる。</p> <p>・「あぶくたった」をしながら音遊びを楽しむ。</p>	<p>1. 実践⑤の評価結果の報告</p> <p>2. とんとんとん何の音？の実践ビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたとえ」の内容項目から5段階別に評価。</p> <p>3. 個人別に感想記述。</p> <p>4. 学年ごとの発表。</p>	<p>司会：園長 ビデオ操作 発表：学年別、フリー</p>	<p>☆ビデオ解説を行う。</p> <p>・音遊びから「あぶくたった」のゲームに発展していったのは、子どもたちにとっては楽しめた。（少）</p> <p>・一つ一つじっくり違いを楽しむことが出来るための声のかけ方を再認識できた。（少）</p> <p>・私自身も楽器を使う前に、「音探し遊び」をしてみたいと思い、保育のヒントが得られた。（中）</p>	<p>実践⑥ビデオ記録、実践評価のグラフ化。</p>	<p>・事前打合せ。教材使用を否定される。</p> <p>・年長担任4人の不参加。</p>
8	<p>(2/9/2016)</p> <p>☆実践⑧：ちいさなあしあと</p> <p>・雪の上の動物の足跡の形からどんな動物か想像する。</p> <p>・草食動物、肉食動物の違いを知る。</p> <p>・冬の自然や感じたこと知っていることを表現する。</p>	<p>1. 実践⑥の評価結果の報告</p> <p>2. ちいさなあしあとのビデオ観察と評価：五領域のねらい、「料理と栄養素のたとえ」の内容項目から5段階別に評価。</p> <p>3. 個人別に感想記述。</p> <p>4. 学年ごとの発表。</p>	<p>司会：園長 ビデオ操作 発表：学年別、フリー</p>	<p>☆実践ビデオと実践①～⑦までの感想を聞く。</p> <p>☆ビデオ解説を行う。</p> <p>・ビデオ観察：子どもがのびのび絵具で足あとをつける様子が見られた。片足ずつの絵具の色に変化があり、また混ざった時の子どもの驚きを先生が取り上げることによって、活動がより発展していった。子どもの発言に春からの成長が感じられ、子どもの言葉によって活動が広がったり、次の活動につながれそう。</p>	<p>実践⑧実践ビデオ記録、実践評価：五領域のねらいと料理と栄養素のたとえのグラフ化</p>	<p>・事前打合せ。</p> <p>・プール棟を使用。</p> <p>・副園長・フリーの積極的な協力が目立つ。</p> <p>◎実践⑦ビクニックの使用を第8回園内研修で考えていたが、担任・補助の立ち話や園の悪口がビデオに残り、紹介しなかった。</p> <p>・園内研修に学年担任が全員参加。</p>
9	<p>(3/18/2016)</p> <p>☆一年間の園内研修のまとめ</p>	<p>1. 園長の挨拶</p> <p>2. 資料説明(助言者)</p> <p>3. 園内研修の印象(助言者)</p> <p>4. 2歳児担当者の活動内容の説明</p> <p>5. 短大教授のお話</p> <p>6. 副園長・園長の話</p> <p>7. 感想記述</p> <p>【園長からの提案】</p> <p>・28年度(2016)は年中だけで行い、3クラスで3回ずつ保育実践することを提案。29年度(2017)は年長クラスの実践を計画している。</p>	<p>司会：副園長 解説：助言者 印象：短大教授</p>	<p>3つの質問：</p> <p>①あなたは、〇〇幼稚園を誇りに思っていますか？</p> <p>②あなたは、〇〇幼稚園が区内一の幼稚園だと思っていますか？</p> <p>③あなたは、保育の仕事の本質は何だと思えますか？</p> <p>【反省】</p> <p>・今の園の環境で十分と思っていたが、安全教育の面から考えた園外保育を積極的に行わなかった(園長)</p> <p>・助言者への連絡や副園長としての職務を全うしていなかった(副園長)</p>	<p>配布資料：</p> <p>1)全教員の実践①・⑧の評価グラフと感想記述文。</p> <p>2)助言者から捉えた教員の感想記述文の五領域等のグラフ分析。</p>	<p>・園内研修に学年担任が全員参加。</p> <p>・短大教授1名参加。</p>

付表2：2016年度園内研修（研究対象：年中）

回数	(園内研修日) テーマとねらい	園内研修の内容			助言者の行為	
		プログラム	発表担当	教員の感想記述内容	観察・記録	印象的出来事・疑問点
1	<p>(6/16/2016)</p> <p>☆年中合同保育①</p> <p>②③の内容紹介</p> <p>☆みんな仲良く一緒に遊ぼう！</p> <p>合同保育①(5/20)</p> <p>☆リズムとゲームで遊ぼう！</p> <p>合同保育②(5/23)</p> <p>☆公園で何して遊ぶ？</p> <p>合同保育③(6/6)</p>	<p>1. 第1回園内研修までの過程説明</p> <p>2. 第1回打合せ(4月27日)顔合わせ、園長の意向を伝える。</p> <p>3. 4月の横浜市立3小学校のスタカリ公開授業の観察報告。</p> <p>4. 担任の要望：合同保育と保育参観の活動内容を検討したい。</p> <p>5. 合同保育①②③の成果報告</p> <p>6. 合同保育から学んだこと</p> <p>7. ディスカッション</p> <p>8. 感想記述</p>	<p>司会：副園長 進行：学年担任</p>	<p>【年中】昨年度に比べ、内容がよくなってきた。保育の特徴を捉え、また子どもたちは何を求め、保育者として何を提供し、保育を展開していくか考えるきっかけとなった。画像を振り返ることで、子どもの成長や自分の変化にも気づけた。</p> <p>【年少】活動が継続的に行われている合同保育。年中になった子どもたちが意図を持って自発的に遊びに取組んでいる姿が見られた。</p> <p>【年長】日頃の保育の中身をお互いに話したり、省みたりしたことを真摯に受け止め、同じ志を持って保育に臨んでいく大切さを感じました。</p>	<p>・園長打合せメモ：自由遊びの時間、担任が放りっぱなしが気になる。(4/4)</p> <p>・実践観察：打合せメモ①(4/27)、打合せメモ②(5/9)、打合せメモ③(5/18)、打合せメモ④(7/22)。</p> <p>・教員と子どもの関わり指摘、指導等の助言。</p>	<p>4月4日(園長会談)、</p> <p>4月13日観察①(園全体)</p> <p>4月26日観察②(年中)</p> <p>4月27日観察③(4月誕生会)</p> <p>・学年全体の話し合いがスムーズに進む。</p> <p>・5月9日年間スケジュールの確認。保育活動の流れを検討。</p> <p>・5月16日センター活動導入を検討。自主研修日程を決める。(7/22)</p>
2	<p>(8/25/2016)</p> <p>☆合同保育④⑤の内容紹介</p> <p>☆年中さんへのプレゼン</p> <p>合同保育④(7/4)</p> <p>☆ホットケーキ作りのビデオ観察</p> <p>合同保育⑤(7/5)</p>	<p>1. 園長挨拶</p> <p>2. キッズランドの実践報告</p> <p>3. 講演：「前期の保育実践から学んだこと」(佐藤喜代)</p> <p>1) 合同保育①から⑤の説明。</p> <p>2) 年中へのプレゼン</p> <p>3) ビデオ：ホットケーキ作り</p> <p>4. 参加者の感想</p> <p>5. まとめ</p>	<p>司会：副園長 進行：学年担任</p>	<p>【年中】子どもたちが自ら進んで日々の保育に還元していけるよう、保育者は自らも環境の一部ということを知り、環境作り、子どもと共に学びを深めていきたい。(リザーブ)</p> <p>【年少】色んな目線からの感想を聞くことで、自分の保育が今後の子どもたちにどのように影響していくのか、改めて考えさせられた。特に小学校長の話で、園でやることが具体的に小学校でどう繋がっているのか知ることができた。</p>	<p>子ども・教員・助言者の「語り」の記録。記録を基にした振り返り、反省、次回実践への反映適用を話合う。</p> <p>年中へのプレゼン用PP作成、ホットケーキ作りの記録。</p>	<p>・年中担任以外は時間通りに集合しない。</p> <p>・夏休み中でもあり、小学校校長と教員、短大教授等が参加。</p>

	合同保育①②③④⑤のまとめ			(モデルクラス担任) 【年長】何を大切にしていけるべきか、改めるきっかけ、大切なねらいを揺らがらないような自身を培っていかれたと思います。(リーダー) 【小学校教員】子どもが語れるのは、豊かな体験をしてこそだと思います。「たまご」という材をもとに活動が広がっていき、とても面白いと思いました。 【校長】「語り：ナラティブ」については生活科のみとりや価値づけと重なり、今さらながら大切にしていこうと思った。	・打合せメモ⑤記録(9/2)、打合せメモ⑥記録(10/13)、打合せメモ⑦記録(12/6)、センター活動ビデオ撮影(12/7)。 園内研修の記録。感想文の整理。	
3	(2/19/2017) ☆子どもと教員のかかわりから保育の意味を考える。 ☆保育の活動内容の工夫を考える。 ☆年中の活動について専門家の意見を聞く。	1. はじめに 2. 年中組とのかかわり 3. 年中の担任の報告 1) たまごやへい! 2) キッズランド 3) センター活動 4. 話合い(メモ) 5. これからの幼児教育 6. 講演：本日の園内研修について 講師：U先生 7. 感想：園長 8. まとめ	司会：副園長 進行：学年担任	【年中】自分たちの行ってきた内容が、幼児教育の基礎となる部分につながっていて安心した。就学までにこんな力を身に付けて欲しいという願いを持ち、保育に繋げていきたい。千春先生の話の中で、「子どものための保育」何かに追われるならもう一度考えるということが心に響き初めに帰れました。(リーダー) 【年少】3歳だからと大人が決めるのではなく、もっと子どもを信じて、子ども同士で触れることで、子ども同士の考えや友達を大切に思う気持ちが出るのだと感じた。自由遊びの工夫を少し変えるきっかけにもなった。 【年長】今日の研修を通して、改めて自分の保育を見直そうと感じた。子どもから発信される気づきや発見を大切に、子どもにとって、今何が必要か考え自由遊びを取り入れていきたい。ポイントを押さえ、意識して保育を行っていきたい。	プレゼン内容の記録。キッズランド参加スタンプのデータ処理。保護者アンケート質問作成と、データ処理。 園内研修の記録。感想文の整理。	・キッズランド企画が担任主導となり、遊び内容の工夫や会場準備などが積極的に行われた。 ・キッズランドの応用がクラス活動にも反映させていた。 ・文字遊び用のラミネート加工をリーダークラス分まで作成していた。
4	(3/6/2017) ☆センター活動について考える。 ☆丁寧な保育と指導とは何かを考える。	1. はじめに 2. センター活動ビデオ観察 3. ビデオ観察の感想記述 4. グループ4つの話合い 5. 講演：「まなびのプロセスを重視した子ども理解と指導計画」 U先生 6. 感想記述 7. おわりに	司会：副園長 進行：学年担任	1. 実践ビデオの感想 センター活動のそれぞれの遊びは、順番に回っている中で、普段、自分で触れず、知らなかった面白さに気がつけたと思った。 担任が子どもの良い言葉も、やりたくない悪い言葉も拾い、その言葉に対する声掛けが丁寧で素敵だったと思った。 2. 講演の感想 センター活動のあと、「振り返る“ことをする”という話を聞いて、自分たちで考え、遊びを膨らませるきっかけになって良さそうだと思う。「やりやりに気持ち育てるか」というワードが気になった。 3. 園内研修の感想 “指導する“のではなく、“遊び”から活動に発展しなければならないけれど、これもやらなければ、あれもやらなければ時間がないという思いから“指導“という形になってしまっていると反省した。	リーダークラスのセンター活動のビデオ撮影。 園内研修の記録。感想文の整理。	・合同保育は3回と園長が指定したが、学年担任の協働により、10回も実施できた。 ・最後の合同保育前に年中全員の記念作品を作らせ、助言者にプレゼントした。

付表3：2017年度園内研修（研究対象：年長）

回数	(園内研修日) テーマとねらい	園内研修の内容			助言者の行為	
		プログラム	発表担当	教員の感想記述内容	観察・記録	印象的出来事・疑問点
1	(3/24/2017) ☆新年度の学年のテーマと目標	1. はじめに(副園長) 2. これからの園内研修(助言者) 3. 平成28年度(2016)の振り返り 4. 新担任の自己紹介 5. カリキュラムマネジメントの取組 ・年間目標 ・新年度の学年保育コンセプトについて話合い 6. おわりに(園長)	司会：副園長 発表：助言者 新担任 園長	学年の目標設定 <2歳児>☆親子で“笑顔”輝くキッズレジャー☆ <年少>☆元気・勇気・やる気☆ <年中>☆小さな種から花束へ☆ <年長>☆オリジナルの四次元ポケットを満タンに!!☆	年間目標、学年コンセプトの記録。	年度末に全員が談話室に集合、新年度に向けての顔合わせを行う。園長・理事長が教員の笑顔と笑い声を見て、こういう場面はこれまで見たことがなかったと驚く。
2	(5/10/2017) ☆他学年の目標理解と共通認識	1. 前回のデータ処理からの指摘(資料配布) 2. 4月の活動内容の報告 ・2歳児～5歳児 ○合同保育1回目の報告(担任) ○合同保育2回目の報告(担任) ○助言者からの指摘と年長としての考え(担任) 3. 4月のカリキュラム作成提出 4. その他	司会：副園長 発表：助言者 各学年 年長	・学年コンセプト ・年長合同保育の発表 ・全体の感想 他学年との共通理解や園生活で何が大切であるか、考えるきっかけとなった。毎月、月案を計画する際も同じ時間で行っていたといい。日々振り返り、記録を大切にしていきたい。(リーダー)	合同保育メモ①(4/25) 合同保育メモ②(5/9) 園内研修用の画像記録、語り記録。 園内研修の感想文整理。	年長担任から園外保育に行く際の注意点を問われる。 子どもの感じたことの言葉のメモを助言。 月カリキュラムの提案。
	(6/7/2017)	1. 5月カリの作成(三学年)	司会：年長	・毎回、園内研修を終えるたびに、園	保育参観録画。	<リーダーの不満>

内田：保育の質向上を目指す園内研修の変容

3	☆月カリ作成・ フォーラム報告	2. 5月の活動報告と6月の活動内容 3. 「子どもの姿」と「週案と記録」の 提案 4. 保育教諭養成課程研究会の報告 5. これからの年長の活動について 6. ディスカッション 7. まとめ	発表：各学年 助言者 年長	の課題を改めて感じます。子どもの ために最善を尽くす環境を考える と、職員が一つの方向性で納得し保 育に取り組みたいといけな。 (年 少) ・前年度、どんな活動があったのか知 っておくことで、次年度に繋げてい けたと思った。(年中) ・園の方針について、改めて見直し、 保育者として一歩でも成長できるよ うになりたい。(年長)	打合せ録画 (6/6)	・上からの命令で思う保 育ができない。 ・年長の活動内容計画の 話し合いはしていない。 ・リーダーの新任への援 助配慮の意識はない。 ＜園長の考え＞ ・信頼関係。共通理解が大 切。 ・教育要領・保育指針をし っかり読み理解する。 ・園としてのオリジナリ ティを出していく。 ・園環境の教育素材を活 用して欲しい。
4	(7/19/2017) ☆一学期の園内研修 の振り返り	1. 第1回園内研 (3/24) 新担任の顔合わせ・年間目標報告 2. 第2回園内研 (5/10) 各学年活動目標・年長の場合 3. 第3回園内研 (6/7) 月カリ作成・フォーラム報告 4. 第4回園内研 (7/19) 保育内容＝教育内容について	司会：副園長 進行：助言者	・全体の感想文 クラス運営しながら、他クラスの担 任の思いを把握しながら、100点満点の フォローをする自信も両立も難しいと 力の無さを痛感している。誰かがい なくては、園が変わっていかない。自分 の力の無さに限界を感じている。(リダ ー)	打合せメモ① (8/24) 打合せメモ② (9/6) 打合せメモ③ (9/12) 打合せメモ④ (1/10)	・2015・2016年度園内研修 内容を説明。 ・年長用プロジェクト提 案。 ・キッズランドのアイ ディアを年長児が提案 ・年長打合せを拒否、園内 研修開催ができない。
5	(1/12/2018) ☆他クラスの発表ビ デオを観察	1. リーダーの発表会ビデオ観察 2. 10の姿で評価、感想記述 3. 担任のねらい・環境構成、留意した ところ、結果として、振り返り	司会：副園長 進行：助言者	・発表会ビデオ観察 ・10の姿で評価、感想記述 ・担任のねらい・環境構成、留意したと ころ、結果として、振り返り グループの話し合いと報告	10の姿の五段 階評価のグラ フ化。 グループの話し 合いの記録。	・リーダークラスの発表 会ビデオ観察及び評価 結果から、保育者はリ ーダーのセンスや指導 力を認め、リーダーの 気分は良好。
6	(3/22/2018) ☆3年間の園内研修 過程の振り返り ☆会議・研修につい ての考え方	＜第一部＞ 1. はじめに (園長) 2. 3年間の園内研修の過程説明 ○データからわかること (助言者) ○振り返りビデオを観た年長児の 姿 (担任) 3. 小グループでの話し合い 4. 感想文記入 ＜第二部＞ 講演：「会議・研修についての考え方」 講師：U先生 1. 三法令の改訂から (初任・新人、ミドルキャリア、 リーダーのコンピテンシー) 2. 様々な研修の在り方 (毎日のおしゃべりを研修に変える) 3. 記録と子ども理解と指導計画 4. 質疑応答 5. 講演感想文記述 まとめ (園長先生)	司会：副園長 進行：助言者	☆3年間の振り返り ・保育者同士の連携が大切だと感じ た。「語り」の時間が少なく後悔して いる。 ・話し合いの場が増えていくことで、互 いの保育観を知り「保育」というも のに対する意識が変わってきている と思う。 ☆講演：会議・研修についての考え方 ・講演を聞き意識が変わった。視点 を持って意見をぶつけることが少な かったと反省。 ・自分自身の質を高める。その為には 研修を受け、記録し、保育に生かす ための勉強が必要。 ・全体で計画、学年で話し合い、全 体に知らせ、反省を繰り返す。1日 のおしゃべりを15分～30分省察す る。保護者の対応やマナーについても配 慮する。	感想文整理。	・感想記述文の量が多い。 ・次年度のクラス担任が 決まっているので、研 修態度や意識の変化を 感じる。 ・10年間年長担当だった リーダーが年少児担任 に異動、園での大きな 変化が見られた。

付表4：2018年度園内研修（研究対象：全体）

回数	(園内研修日) テーマとねらい	園内研修の内容			助言者の行為	
		プログラム	発表担当	教員の感想記述内容	観察・記録	印象的出来事・疑問点
1	(5/2/2018) ☆幼稚園教育の理解 ・現場の関係性構築 ・園内研修フォーム作り	1. 質問：①子どもにとって幼稚園は何 をすること？②私はクラスをこん なふうになりたい！ 2. 助言者の4月の観察と感想 3. 問題点 (3歳児の例) 4. 論議 (新任・中堅・熟練・フリー別) と報告	司会：副園長 発表：助言者 時間：1時間 (教員指定)	1. 質問①と② 2. 論議：①学年間の話し合いがどこまで できているか。②園内研をどのよう にとらえているか。③教育機関に勤務す る幼稚園教諭としての意識。④論議。⑤ まとめと課題。 3. グループ論議。 4. 助言者の考察。	入園式 誕生会 室内環境 子どもの姿	・「環境」の意味解釈 ・支援を必要とする子 のかかわり ・壁面と机の配置 ・子どもの行動
2	(6/6/2018) ☆教育課程の理解 ・他学年との情報共有 ・活動内容の理解	1. 5/16の協会主催の研修報告 2. 5月の観察報告 3. 合同保育の状況報告 4. 6月の保育参観計画説明 5. 保育参観に向けての活動報告 6. グループ論議と報告	司会：年長担任 発表：年長担任 時間：2時間 (園指定)	1. 合同保育の状況報告 2. 年長合同保育一覧表 3. 6月の保育参観計画 4. 年長保育参観にむけての報告活動 ①流れの配布資料説明、②絵本作り実 践、③園外保育「木の観察」、④資質・ 能力ワークシート、⑤年長の活動のまとめ 5. グループ論議 6. 助言者としての考察	ハブニング 保育参観 ドキュメンテーション 作成 学年合同保育 5歳児日常保育	・教員の役割と責任 ・保護者へのアピール ・活動内容の捉え方 ・子どもの気持ち ・実践技術
3	(7/18/2018) ☆指導計画の理解 ・テーマとねらいの 意味	1. 確認事項・観察報告 (ハブニング) 2. 第一回保育参観のドキュメンテーション 年長・年中・年少の感想 3. 年中保育実践ビデオ・感想 4. 年中合同保育の報告 3回目、4回目の問題点 ワークシート作成 (3担任比較) 5. グループ論議・記述・報告	司会：年中担任 報告：助言者 発表：年中担任 時間：1時間半 (片付のため)	1. ハブニング状況 2. ドキュメンテーション 3. 保育実践ビデオ 4. ①本日の園内研修会の感想、②本日の 園内研修の内容の中で、自分にあては まる内容がありましたか？はいの 方、それはどんなことでしょうか？	年少合同保育 年中合同保育 反省会 年中日常保育 反省会 年少会議	・指導計画案の意味 ・子どもの気持ち ・保育の捉え方 ・担任と子どものやり とり ・活動内容と資質能力 と10の姿の捉え方

		6. まとめと課題			終業式	・園長の話
4	(8/24/2018) ☆指導計画と実践 ・指導案作成 ・実践と反省	1. 年少合同保育の計画プロセス説明 2. 年少合同保育実践ビデオ観察 3. 実践観察評価 4. グループ論議 5. 反省・修正ワークシート・まとめ	司会：年少担任 発表：年少担任 時間：2時間 (助言者指定)	1. 年少計画プロセス説明 2. 実践評価：「料理と栄養素のたえ」 3. グループ論議の個人記述 4. 年少の反省文と修正ワークシート 5. 園内研修1～4回の印象的感想記述	指導計画作成 ワークシートの書込 年少合同保育 反省会 夏季保育	・指導計画の立案 ・指導者の欠席 ・指導案と活動内容 ・助言者の保育実践 ・研修プログラム作成
5	(10/10/2018) ☆振り返りと反省 ・園内研修1-4の結果 ・外部の声を聞く ☆他園の保育実践 ・公開保育の参加促し	1. はじめに・助言者から一言 2. 第1～4回園内研修会の整理と まとめ、感想記述、話し合い 3. エピソード作成について、調理師の インタビュー、保育参観に向けての構 成案 4. 次回の研修会予告とまとめ	司会：新人ルー 助言者の意見 (1時間)	・園内研1～4の感想文 ・調理師のインタビューについて	年少合同保育ビ デオ起こし 1～4回の感想 記述分析・記述 外部の意見 他園の保育	・新学期とは（環境） ・園内研4の記録の 精読時間を提供
6	(12/05/2018) ☆発表会の感想 ☆公開保育報告 ☆お茶大附属認定 こども園ビデオ観 察	1. はじめに 2. 発表会の感想（助言者） 3. 公開保育報告（3分間スピーチ） 1）天使幼稚園（鈴木） 2）こすもす幼稚園（滝本・権守） 3）大道幼稚園（滝本・臼井） 4. 外部認定こども園ビデオ観察 5. まとめ	司会：年中担任 (1時間半)	・発表会の捉え方 ・公開保育について ・お茶の水女子大学認定こども園のビデ オ観察	発表会リハーサ ル・本番感想 3園の公開保育 参加報告・記述 ビデオ観察・記 述	・発表会と日常保育と のつながり ・感性と美的センス ・公開保育の捉え方 ・他園のビデオ観察の まなざし ・保育日誌未提出の指 摘
7	(01/11/2019) ☆保育日誌フォー ムの問題と提案 ☆講演：2歳児保護 者の記述分析 講師：Y先生	1. はじめに 2. 「大きくなあれ！」分析報告 3. 感想記述 4. 話し合い 5. おわりに	司会：年長担任 (2時間)	・講師紹介(古本文子) ・「おおきくなあれ！」(2歳児保護者の家 庭における記録)のデータ分析 ・保育日誌について ・学年の話し合いの内容	保育日誌の提出 状況の整理 保育日誌のフォ ームを提案	・理事長と新年度の認 定こども園開設に向 けての話し合い
8	(02/12/2019) ☆保育日誌記述報 告 ☆講演：ナラティブ 実践 講師：U先生	1. はじめに 2. 保育日誌の分類分析（学年別） 3. 学年別の分析結果報告 4. 保育日誌と保育者と保育 （講演とまとめ） 5. 認定こども園に向けて 6. おわりに	司会：副園長 (1時間15分)	・講師紹介(U) ・「自分たちで考えるツール」 ・保育日誌の記述内容についての気づき ・子どもの姿の捉え方についての気づき ・保育記録とは何か	保育日誌提出の 確認	・次年度の園内研修 の内容検討 ・新任採用の対応

The Transformative Change of in-service professional trainings to improve the practices
in a kindergarten

—An Analysis on narrative practice over four years

UCHIDA Chiharu, SATOH Kiyo

Abstract

This study aimed to analyze the process of an in-service professional training (PT) in the A-Kindergarten. The study was conducted between 2015 and 2019, and the authors were pedagogical advisers who planned intervention programs and a PT lecturer. Each year, the A-Kinder teachers were informed that their PT would be documented for two main purposes : 1) to improve their programs, and 2) to analyze the PT process aiming to identify the roles of advisers and factors which positively affected the PT process. The teachers actively documented their observations and reflections as part of their PT programs and were interviewed formally and informally. Results revealed that the dynamics between the advisers and the teachers changed in different ways every year, and the teachers sometimes chose to carry out their teaching using their own original narratives of their practice. Time was necessary for teachers to take ownership of PT to transform their pedagogical narratives.

Keywords : In-service professional training (PT), Narrative practice, transformative change, Professional development advisers, ethnographic approach